

Vera Wannmacher Pereira
Luís Filipe Barbeiro
Ronei Guaresi
Kári Lúcia Forneck
Organizadores

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA PRODUÇÃO ESCRITA:

Unidades linguísticas com foco na frase



Fonema^e
Grafema

**ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA
E DA PRODUÇÃO ESCRITA:
unidades linguísticas em interação
com foco na frase**

Vera Wannmacher Pereira

Luís Filipe Barbeiro

Ronei Guaresi

Kári Lúcia Forneck

(organizadores)

**ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA
E DA PRODUÇÃO ESCRITA:
unidades linguísticas em interação
com foco na frase**

Editora

Fonema e Grafema

CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

Adilson Ventura da Silva
Alzira Ferreira da Silva
Benedito Gonçalves Eugênio
Claudionor Alves da Silva
Ferdinand Martins da Silva
Maria Deusa Ferreira da Silva
Ronei Guaresi
Roque Mendes Prado Trindade

Produção editorial Duci Ferraz

Capa e arte Alessandro Anjos Inácio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

E59 Ensino da Compreensão Leitora e da Produção Escrita: unidades
linguísticas em interação com foco na frase [Recurso digital] /
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto...[et al.] ; Organização de Vera
Wannmacher Pereira...[et al.]. – Vitória da Conquista: Fonema e
Grafema, 2023.

DOI 10.29327/5334988
ISBN 978-65-272-0251-6

1. Compreensão leitora. 2. Produção escrita. 3. Ensino. I. Pinto,
Maria da Graça Lisboa Castro. II. Pereira, Vera Wannmacher (org.)

CDD 370

Allini Paulini – CRB- 4/2185

Editora Fonema e Grafema
Avenida Jorge Portugal, 300, Casa 02
Bairro Universitário
CEP 45032-192 - Vitória da Conquista
Contato telefônico: (77) 999220146 (*whatsapp*)
Email: editora@fonemaegrafema.com.br
Site: <http://www.fonemaegrafema.com.br>

SUMÁRIO

Prefácio.....11

Apresentação: A FRASE NA COMPREENSÃO DA LEITURA E NA PRODUÇÃO
ESCRITA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM FOCO15

Parte I

OS PROCESSOS E O PROCESSAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

I.1

UM PONTO EM COMUM ENTRE FRASE E LEITURA: os grupos de sentido
em destaque.....29

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Ângela Filipe Lopes

I.2

A FRASE COMO MAR DE ESCOLHAS PARA APRENDER A ESCREVER: a
onda sintática das operações.....60

Luís Filipe Barbeiro

I.3

TODOS NÓS FALAMOS E ESCRREVEMOS FRASES... MAS COMEÇAMOS
PELAS PALAVRAS.....86

Solange de Fátima Andreassa Di Agustini

Maria Regina Maluf

I.4

DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO PARA A LEITURA: implicações com
o processamento sintático 106

Leonor Scliar-Cabral

I.5

DIAGNÓSTICO PRECOCE DE DIFICULDADES DE PROCESSAMENTO DA LEITURA E COMPROMETIMENTOS DA MEMÓRIA DE TRABALHO 126

José Ferrari Neto

Roberta Melo de Carvalho

Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira

I.6

O PROCESSAMENTO DA LEITURA NAS PALAVRAS ISOLADAS E NA FRASE 144

Ronei Guaresi

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ducirlândia Ferraz de Souza

Lucimauro Palles da Silva

I.7

ESTUDO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NOS PLANOS FRASAL E TEXTUAL COM ALUNOS DO 3º ANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I 162

Thaís Vargas dos Santos

I.8

LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA Y LA SINTÁCTICA: predictores de la lengua escrita 188

Susana Ortega de Hocevar

I.9

A IDENTIFICAÇÃO VISUAL DA PALAVRA NA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO: o processamento morfológico é facilitador? 214

Mailce Borges Mota

Ângela Mafra de Moraes

Parte II

DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO

II.1

LA FRASE EN LA EXPERIENCIA DE LECTURA CON NIÑOS Y NIÑAS DE 4TO Y 5TO DE PRIMARIA: una reflexión desde la experiencia de aula 238

Dina Sofía Gualdrón Álvarez

Henry Wilson León Calderón

II.2

A PRAGMÁTICA DA FRASE: relações entre consciência sintática e consciência pragmática e suas implicações no ensino..... 276
Kári Lúcia Forneck

II.3

LEITURA E ESCRITA DE FRASES NA ALFABETIZAÇÃO: subsídios para a prática em sala de aula 298
Ana Paula Rigatti-Scherer
Caroline Secretti Maieron

II.4

A CONSTRUÇÃO DA FRASE EM NARRATIVAS INFANTIS: aspectos sociocognitivos 316
Elenice Andersen

II.5

ERA UMA VEZ UM PONTO: análise da gramática em livro de português para o ensino fundamental 330
Cristina B. Lopes Perna
Heloísa Orsi Koch Delgado
Ana Maria T. Ibaños

II.6

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o ensino explícito da frase 350
Vera Wannmacher Pereira
Hergon Henrique Brito Ramalho Leite
Ronei Guaresi

II.7

O PORTFÓLIO DE POEMAS E PARÁBOLAS DO *LEITURA + NEUROCIÊNCIAS* E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PONTUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS 374
Ariane Simão de Souza
Angela Chuvas Naschold
Andre Luís Santos de Pinho

II.8

LEITURA EM VOZ ALTA: decodificação, lapsos e potencialidades 404
Márcio Pezzini França

II.9

A APRENDIZAGEM E O ATO DE LER O MUNDO 411

Claudia Maria Costa Dias

INFORMAÇÕES DOS ORGANIZADORES E DOS AUTORES 418

ÍNDICE REMISSIVO 432

PREFÁCIO

Os estudos sobre a leitura realizados no Brasil estão entre os mais produtivos e variados, considerando-se a área de investigação científica abarcada por ciências como a Psicologia, a Linguística, a Pedagogia, a Fonoaudiologia, dentre outras. Tomadas em seu conjunto, essas disciplinas têm elaborado um amplo e diversificado quadro, do qual emerge, de forma cada vez mais nítida, uma imagem articulada e integralizada das bases cognitivas em que se assenta a leitura. A cada contribuição, seja de iniciantes na pesquisa acadêmica, seja de renomados(as) professores(as), vai se enriquecendo o nosso conhecimento sobre esse fascinante aspecto da cognição e da linguagem humanas.

Não obstante, a diversificação, por plural que seja, ainda deixa lacunas, tanto no tocante às abordagens quanto no que se refere a certos aspectos da competência leitora que, por razões variadas, não têm sido o foco de inquirição metódica na área de estudos sobre a leitura. Não se pode falar, diante dessa situação, em vácuo, omissão ou mesmo menosprezo a pontos sobre o processo de ler que têm sido preteridos, em favorecimento de outros, por assim dizer, mais interessantes ou recompensadores. O que ocorre, a nosso ver, é que, à medida em que se amplia a nossa compreensão sobre tópicos mais comuns, longe de esgotá-los, vão surgindo novas possibilidades investigativas, não antes possíveis, à semelhança de edifícios cuja construção demanda a finalização dos pavimentos inferiores, antes de se seguir a dos superiores.

Tornados conhecidos cientificamente aspectos da cognição leitorais como a decodificação grafofonológica, áreas cerebrais da leitura e desenvolvimento da linguagem escrita, por exemplo, o passo seguinte não mais poderia ser outro senão o de usar o que foi descoberto nesses campos na pesquisa sobre os demais aspectos que foram se revelando nessa caminhada, e que foram aguardando o momento mais propício para eles mesmos se tornarem o foco da ciência de leitura. Tal foi a situação das pesquisas que incidiam sobre o estudo das unidades linguísticas e sua relação com o processamento da leitura. De um ponto inicial em que a letra/grafema constituía-se como unidade básica, chegou-se a outros, como a sílaba e a palavra, graças ao que a investigação sobre essa unidade nos revelou.

Chegamos, dessa forma, ao estudo da frase como unidade de leitura, já abrindo o caminho para a relação desta com unidades que lhe são adjacentes na estrutura linguística, como os morfemas e itens lexicais, um nível abaixo, e o parágrafo e o texto, num nível mais acima. Muitas vezes estudada em si, assumindo-se uma autonomia do componente sintático das línguas humanas, conforme o defendido por algumas correntes de estudos em Linguística, a frase por muito tempo logrou ser pesquisada como se sua estrutura não repercutisse na compreensão leitora em sentido mais amplo, mas restrita àquilo diretamente inferível da ordenação dos constituintes sintagmáticos. O desenvolvimento dos estudos nesse campo, porém, logo possibilitou a condução da investigação às relações da frase, seus componentes e sua estruturação com a compreensão leitora em sentido mais amplo.

É nesse contexto que se situa a presente obra, a qual traz estudos de renomados(as) pesquisadores(as) justamente sobre a inter-relação da frase, enquanto unidade linguística, com os demais componentes da estrutura da linguagem na formação dos sentidos do texto e sua compreensão. Mais do que simplesmente suprir uma lacuna, nos termos aqui postos, o livro direciona o(a) leitor(a) a compreender a frase para muito além daquilo que

habitualmente se diz dela nas pesquisas sobre linguagem. Tomada nesse aspecto, a presente obra ilustra uma forma de se pensar os estudos sobre a leitura que deveria ser padrão: uma maneira que não despreza a caracterização das unidades em particular, mas não descuida da observação do modo como essas mesmas unidades se articulam em processos mais elevados, tais como a leitura.

A iniciativa aqui encetada merece elogios, não apenas pela qualidade dos trabalhos que a compõem, ou mesmo pelo desprendimento de avançar sobre uma temática instigante e desafiadora, mas sobretudo pela percepção de que o momento de estudos sobre a leitura está a exigir a visão integradora que os(as) organizadores(as) impuseram sobre a obra. Os resultados do empreendimento não poderiam ser outros que não o incremento das pesquisas sobre a leitura, o despertar para questões ainda em aberto nesse campo de investigação e o aumento da qualidade da formação dos discentes e docentes que atuam e que têm atuado na área. Ainda que seja uma obra recém-lançada, cremos não haver dúvidas de que todas essas metas já foram devidamente alcançadas.

Prof. Dr. José Ferrari Neto

João Pessoa, 14 de agosto de 2023

APRESENTAÇÃO

A FRASE NA COMPREENSÃO DA LEITURA E NA PRODUÇÃO ESCRITA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM FOCO

Luís Filipe Barbeiro¹

Podemos olhar um texto no seu conjunto, formando ele próprio uma unidade global, e na perspectiva das unidades que o constituem. A produção e a compreensão de significados dos textos envolvem o processamento global e o processamento das unidades situadas em diferentes níveis hierárquicos. Envolvem ainda o processamento das relações com os contextos em que esses significados surgem ligados a atividades e funções (BARBEIRO, 2022; 2023; GOUVEIA; SANTOS, 2022; ROSE; MARTIN, 2012). O conjunto de capítulos deste livro dirige o foco para a presença, no processamento, na compreensão e produção da língua escrita, da unidade intermédia *frase*.

Enquanto unidade linguística que faz parte do texto, a frase também precisa de ser processada, colocando os seus próprios desafios. Esses derivam da complexidade estrutural-semântica que pode apresentar no seu interior e, por ser uma unidade intermédia, do facto de o significado com que contribui para o texto ter de ser construído em relação com os níveis hierárquicos inferiores (designadamente, o da palavra) e superiores (o texto, na sua globalidade, e unidades discursivas dentro dele). Por conseguinte, recorrendo a uma imagem visual, o processamento da frase no texto envolve "olhar para baixo" (o quem vem das palavras), "olhar para dentro" (relações entre as

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria,
luis.barbeiro@ipleiria.pt

palavras na frase), "olhar para cima" (para o texto) e ainda, como se desprende da referência acima feita ao contexto, "olhar para fora" (ou seja, para o contexto). Aos desafios comuns à oralidade e à escrita, colocados pela estrutura linguística da frase e pelo seu estatuto intermédio na organização linguístico-discursiva, juntam-se os desafios face ao modo oral, colocados pela aprendizagem da representação escrita da língua, nas vertentes da leitura e da produção escrita.

Se o processamento da frase apresenta desafios, por seu turno, a aquisição de competências em relação a esse processamento faz surgir potencialidades para os alunos desenvolverem as competências de compreensão e de produção de textos escritos. Uma das potencialidades está ligada ao facto de a frase constituir um patamar intermédio que integra unidades de nível hierárquico inferior, designadamente a palavra, e que as associa a um novo nível de construção do significado ao deixarem de ser consideradas de forma isolada para serem consideradas em combinação com outras palavras. O facto de surgirem combinadas com outras palavras na frase pode auxiliar o aluno a ultrapassar as dificuldades surgidas no processamento da palavra apenas por si.

Outra potencialidade está ligada ao facto de o ser humano não apenas ser capaz de usar a língua, mas também ter a capacidade de se tornar consciente das suas características e de ativar essa consciência em ligação às utilizações que faz da língua.

Os textos reunidos neste volume fazem emergir a frase, enquanto unidade envolvida no processamento para a compreensão da leitura e produção escrita, em interação com outras unidades linguísticas e com a dimensão contextual. Na primeira parte, o foco dos capítulos é dirigido sobretudo para o conhecimento do processamento ao nível da frase, que é ou pode ser ativado na leitura e escrita. Dirigir a atenção para esse nível permite revelar as operações envolvidas, designadamente as que são realizadas de forma espontânea, intuitiva. O processamento pode também ter por base

operações conscientes, intencionais, orientadas para reforçar as capacidades dos alunos, fundadas no papel que a consciência sintática pode desempenhar.

O conhecimento obtido permite conceber estratégias para a ação didática, delineadas para apoiar os alunos a vencer os desafios do processamento ao nível da frase e para potenciar o papel do processamento frásico, designadamente do processamento consciente, no desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos. Ainda na primeira parte, alguns dos textos, com base no que foi analisado em relação ao processamento, apresentam sugestões pedagógico-didáticas que indicam potencialidades do que foi encontrado no processo para reforçar essas competências.

Essa ligação à ação didática é assumida, de forma primordial, nos textos que constituem a segunda parte (na base das propostas que apresentam, podemos encontrar também desafios de processamento, para os quais procuram vias de superação). Os capítulos da segunda parte dão conta de projetos desenvolvidos e de propostas de atividades e estratégias que contemplam o processamento ao nível da frase, para vencer os desafios que a leitura e escrita apresentam e colocar ao seu serviço as potencialidades que o domínio do processamento frásico proporciona.

Adotando uma visão global e com focagens específicas, apresentamos de seguida alguns dos desafios, potencialidades e propostas que recebem contributos dos artigos publicados neste volume.

1. Desafios

Palavra isolada e grupos sintáticos: os desafios da separação e da junção

Não falamos de forma sincopada, mas em *continuum*, unindo elementos que geralmente correspondem a unidades de sentido com correspondência na vertente sintática, ou que resultam da conjugação destas

unidades com fatores prosódicos, discursivos e pragmáticos. Por sua vez, a representação escrita separa cada uma das palavras que na fala constituem a sequência contínua. Algumas unidades sintáticas podem encontrar na pontuação a indicação das suas fronteiras (COSTA, 2022), mas, com exceção do período textual, tal acontece de forma muito limitada. A linha gráfica do texto escrito é marcada pela separação individualizada das palavras por meio de espaços². Contudo, quando lemos, não o fazemos de forma sincopada, não fazemos corresponder uma pausa a cada um dos espaços em branco entre as palavras.

Esta característica da representação escrita faz surgir dois desafios orientados em sentidos diferentes: do *continuum* para a separação, no caso da escrita, e da separação para a junção, no caso da leitura. Estes desafios, assentes nas exigências de processamento diferentes entre ler e escrever palavras isoladas e inseridas no contexto da frase e do texto, correspondem a eixos de análise e de reflexão que atravessam múltiplos capítulos deste livro, de forma relevante, designadamente os artigos de:

- PINTO e LOPES, *Um ponto em comum entre frase e leitura: os grupos de sentido em destaque* (I.1): o artigo estabelece precisamente como propósito encontrar "formas de intervenção que conduzam a criança a mais do que à produção de palavras soltas, quer oralmente, numa fase de pré-alfabetização, quer por escrito, iniciada esta fase";
- DI AGUSTINI e MALUF, *Todos nós falamos e escrevemos frases... mas começamos pelas palavras* (I.3): como afirmam as autoras, "a frase é uma

² Rita Marquilhas, no seu texto *Leitura: um silêncio recente*, chama a atenção para o facto de a separação por espaços em branco que atualmente caracteriza a configuração gráfica da escrita nem sempre ter estado presente (MARQUILHAS, 1998). Poderíamos pensar que uma "solução" para o desfasamento entre o *continuum* na fala e a separação na escrita seria retomar a ausência de espaços. Contudo, como se torna manifesto no texto de Marquilhas, a adoção dos espaços foi motivada pelo apoio à leitura. Para o leitor atual, essa ausência voltaria a colocar problemas de leitura. Pensemos nas dificuldades que surgem na leitura de endereços eletrónicos desconhecidos, que apresentam uma sequência de várias palavras sem separação por espaços. A projeção destes casos limitados para a generalidade dos textos evidencia as dificuldades de processamento que seriam encontradas.

unidade linguística significativa e fundamental para comunicar ideias de forma escrita"; compor frases constitui um desafio para os escritores iniciais, pelo que o ensino deve contemplar o trabalho sobre a estrutura desta unidade;

- SCLIAR-CABRAL, *Dificuldades na alfabetização para a leitura: implicações com o processamento sintático* (I.4): no seu texto, Scliar-Cabral estabelece a relação entre o processamento sintático e o ensino inicial da leitura; traça-nos o percurso de aprendizagem que começa com o reconhecimento dos traços das letras, o reconhecimento do grafema e respetiva conversão em fonema e a identificação das marcas morfossintáticas, que envolve o desafio da perceção dos vocábulos átonos, para atingir o reconhecimento da palavra falada; a leitura implica estabelecer "uma ponte entre a visão (representação visual das palavras escritas) e a linguagem verbal oral que utiliza os fonemas, o léxico fonológico, a sintaxe e a memória semântica da língua";

- GUARESI *et al.*, *O processamento da leitura nas palavras isoladas e na frase* (I.6): no estudo que apresentam, os autores avaliam a leitura de palavras isoladas e palavras no contexto linguístico; os resultados mostram que as palavras no texto foram convertidas mais rapidamente que palavras isoladas, confirmando que as informações contextuais promovem inferências e antecipações no leitor, o que tem impacto na conversão grafofonêmica.

Moldar o significado entre a palavra e o texto, passando pela frase

As palavras não chegam ao processamento da leitura e da escrita com um significado monolítico, como se o sentido da frase e dos textos resultasse da mera adição de significados imutáveis e unívocos das palavras. Não só a dimensão polissémica está presente em muitas palavras, como o valor significativo que assumem na frase é construído em interação com outras palavras, tendo também em conta a unidade mais global do texto e o próprio

contexto em que o objeto textual realiza os seus propósitos sociocomunicativos integrado numa atividade humana.

Além disso, na construção ou reconstrução do significado textual, não é tido em conta apenas o que é ou está escrito, de forma explícita, mas intervém também a dimensão do implícito, que é ativada na relação com o texto e com o contexto, permitindo a realização de inferências.

O desafio de construir o significado na interação de unidades linguísticas de diferentes níveis, entre os quais a frase, e em relação com o contexto, está na base de diversos capítulos, designadamente os de:

- NETO et al., *Diagnóstico precoce de dificuldades de processamento da leitura e comprometimentos da memória de trabalho* (I.5): focado nas exigências para a memória a curto prazo no processamento da leitura;

- GUARESI et al., já referido (I.6), que evidencia o papel que pode ser desempenhado pelo contexto linguístico no processamento orientado para a compreensão;

- ORTEGA DE HOCEVAR, *La conciencia morfológica y la sintáctica: predictores de la lengua escrita* (I.8): a autora salienta as diferenças entre o processamento de palavras isoladas e integradas em frases — esta integração ativa uma grande quantidade de processos na leitura, o que abre um "nuevo territorio cognitivo, donde la predicción se encuentra con la percepción y, las más de las veces, antecede y prepara la percepción"; defende a "importancia de leer, desde el comienzo, no palabras sueltas sino insertas en enunciados y en textos para poder trabajar con los niños este proceso de anticipación, de predicción, que contribuye a una lectura profunda";

- MOTA e MORAES, *A identificação visual da palavra na dislexia do desenvolvimento: o processamento morfológico é facilitador?* (I.9): o foco do artigo é dirigido para a possibilidade de interação entre as unidades morfológicas e sintáticas, no processamento da leitura, por parte de crianças disléxicas; em função dos resultados apresentados, a questão do processamento da informação morfológica por pessoas com dislexia

permanece em aberto e requer mais estudos quanto à ativação de estratégias compensatórias nas vertentes morfológica e sintática, por parte destas pessoas.

2. Potencialidades

Conhecimento dos processos como fundamento para a ação didática

O conhecimento dos desafios trazidos pelo processamento da leitura e da produção escrita apresenta potencialidades para delinear atividades orientadas para desenvolver a competência implicada nesse processamento. Assim, com base na análise dos processos, alguns artigos apresentam fundamentos para a ação didática. É o caso dos capítulos de:

- PINTO e LOPES, já referido (I.1): a análise realizada em relação ao papel que os "grupos de sentido" desempenham na leitura das frases, em contraste com a leitura de "palavras soltas", leva as autoras a estabelecer estes "grupos de sentido" como apoio à leitura orientada para a compreensão; eles apresentam a potencialidade de levar a criança, retomando as suas palavras, a "sentir o pulsar dos elementos que constituem a frase"; para proporcionar a conquista segundo esta orientação, levando as crianças a "sentir o pulsar dos elementos da frase", retomam as propostas de Andrée Girolami-Boulinier, nomeadamente o trabalho assente na "frase-ato" e a estratégia de "leitura indireta", uma leitura intermediada por alguém do seu contexto próximo, quando a criança ainda não sabe ler e que assenta nos "grupos de sentido";

- BARBEIRO, *A frase como mar de escolhas para aprender a escrever: a onda sintática das operações* (I.2): os resultados do estudo apresentado mostram o reforço da dimensão reformulativa do processo de escrita, com a progressão no ensino básico; esta dimensão concretiza-se, em grande medida, por meio de operações no âmbito da frase e envolvendo os seus diferentes níveis de constituintes; com fundamento no reforço encontrado, é proposta

uma ação didática orientada para o alargamento das possibilidades consideradas e conseqüente tomada de decisão consciente e refletida quanto às escolhas a realizar; nesse processo de procura e reflexão, o próprio professor poderá participar, orientando a geração de conteúdo e formulação discursiva e a tomada de decisão, em função da adequação aos objetivos que se quer alcançar por meio do texto.

Consciência sintática

Um filão de potencialidades que emerge no livro é constituído pelo contributo associado à consciência linguística, neste caso, de modo específico, à consciência sintática. Esta é definida no artigo de Forneck (II.2) como a "capacidade de manipular de modo consciente aspectos que envolvem a organização da frase". Por sua vez, Santos (I.7) define-a como "a capacidade de agir deliberadamente sobre os aspectos sintáticos da linguagem. Essa ação consciente se manifesta na identificação, na manipulação, no julgamento e na correção de aspectos relacionados às propriedades gramaticais em plano frasal e textual". Note-se que, na parte final da sua definição e no seu estudo, Santos considera a interação da frase com unidades mais amplas no conjunto do texto.

Dissemos anteriormente que o conhecimento dos processos potencia a ação sobre eles. O conhecimento da consciência sintática das crianças, em diferentes etapas de desenvolvimento, permite ativá-la no âmbito dos processos e da ação didática. Este conhecimento é procurado em relação aos alunos do 3.º ano pelo artigo de Santos:

- SANTOS, *Estudo da consciência sintática nos planos frasal e textual com alunos do 3.º ano escolar do ensino fundamental i* (I.7): o estudo revela capacidades de consciência sintática já detidas pelos alunos neste nível de escolaridade, as quais poderão constituir fundamento da ação do professor, e

limitações ainda presentes, como as relativas a explicar ou justificar o uso dos elementos sintáticos.

Noutros artigos, como os de Pereira *et al.* (II.6), a que nos referiremos na secção seguinte, a consciência sintática é tomada como núcleo da estratégia de desenvolvimento da capacidade de processamento da frase.

3. Propostas

Os artigos da segunda parte deste volume encontram-se direcionados para o ensino. No seu conjunto, colocam em relevo projetos desenvolvidos, materiais analisados, propostas de estratégias para o ensino-aprendizagem, potenciadoras do papel da frase e da consciência sintática no desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora e de produção escrita. Apresentam ainda reflexões acerca da própria *leitura*, numa perspetiva alargada.

Entre os projetos, encontramos os apresentados por Gualdrón Álvarez e León Calderón (II.1) e Souza *et al.* (II.7):

- GUALDRÓN ÁLVAREZ e LEÓN CALDERÓN, *Leitura e escrita de frases na alfabetização: subsídios para a prática em sala de aula* (cap. II.1): os autores apresentam neste capítulo experiências e propostas-guia levadas a cabo nos anos recentes, designadamente no período de pandemia, para construir aprendizagens significativas com envolvimento do meio familiar; entre as propostas didáticas colocadas em prática, salienta-se o jogo "jitanjáforas", ou seja, a composição textual realizada com base em palavras sem significado, o que torna salientes as suas propriedades estruturais e a combinação prosódica na frase; salientam-se também as estratégias dirigidas para as inferências, para a compreensão do que não está dito explicitamente, mas pode ser inferido — estratégias baseadas na interrogação focada no que não está dito, mas que é importante para a construção da compreensão; a

procura de respostas leva a colocar em interação unidades no âmbito da frase e do texto;

- SOUZA et al., *o portfólio de poemas e parábolas do leitura + neurociências e o ensino e aprendizagem da pontuação na alfabetização de crianças* (II.7): o artigo dá conta de uma intervenção didática que teve como núcleo um portfólio constituído por parábolas de Leonardo da Vinci e poemas de Cecília Meireles; o trabalho realizado foi diversificado, tendo inclusivamente envolvido as famílias; as frases e os sinais de pontuação dos textos do portfólio estiveram entre os focos desse trabalho integrado e integrador, que permite a descoberta e tomada de consciência da língua, com recurso "a textos de qualidade linguística e literária para o trabalho de alfabetização ao invés de textos artificiais e simplórios construídos para alfabetizar";

Os materiais e recursos são eles próprios suscetíveis de serem analisados quanto à ação didática que favorecem ou potenciam. Essa análise encontra-se nos artigos seguintes:

- ANDERSEN, *A construção da frase em narrativas infantis - aspectos sociocognitivos* (II.4): a partir da pequena fábula "A tartaruga e a lebre", a autora evidencia na sua análise a relevância da dimensão ligada ao afeto, que implica a ativação de "modelos de situação" pelos alunos, para a compreensão do que é expresso nas frases;

- PERNA et al., *Era uma vez um ponto: análise da gramática em livro de português para o ensino fundamental* (II.5): tendo como orientação que "a gramática serve para que o aluno reflita sobre sua língua" e que essa reflexão deve ser colocada ao serviço da capacidade de utilização da língua na compreensão e produção textuais, as autoras analisam os exercícios gramaticais propostos por um manual; a conclusão da análise indica que, embora o ensino da gramática "sob um aspecto textual" já seja expresso como objetivo, há ainda passos a dar para que os exercícios propostos aos alunos não surjam descontextualizados.

Em relação às estratégias, a consciência linguística, com relevo, neste volume, para a consciência sintática, emerge de forma saliente, como deixámos expresso anteriormente. Os artigos seguintes constituem essa dimensão da consciência em relação à língua como seu fulcro para a ação didática:

- RIGATTI-SCHERER e MAIERON, *Leitura e escrita de frases na alfabetização: subsídios para a prática em sala de aula* (II.3): a partir da constatação de que a dimensão da consciência linguística, para a aprendizagem da leitura e escrita, tem sido considerada sobretudo ao nível da palavra, as autoras defendem o alargamento à frase; evidenciam a "correlação entre consciência sintática e a escrita de frases, isto é, quanto melhor é a consciência sintática, melhor será a qualidade da escrita da frase.", chamando a atenção que "não basta somente desenvolver a consciência sintática de forma oral, mas é necessário realizar atividades escritas que desenvolvam a manipulação voluntária dos constituintes da frase.";

- PEREIRA et al., *Consciência sintática nos anos iniciais do ensino fundamental: o ensino explícito da frase* (II.6): o papel que a consciência sintática pode desempenhar no desenvolvimento da leitura e escrita constitui fundamento para as operações ou tarefas que são propostas neste artigo; por meio dessas operações e de outras similares, os professores podem explorar a plasticidade da frase e das relações que nela e com ela são estabelecidas (enquanto unidade autónoma e segmento de texto), proporcionando a aliança da cognição e da metacognição na leitura e escrita;

- FORNECK, *A pragmática da frase: subsídios para o ensino da compreensão leitora* (II.2): as dimensões da consciência linguística relevantes para a leitura e escrita não se limitam à consciência fonológica, amplamente tratada na literatura, e à consciência sintática, como evidenciado neste volume; no seu artigo, K. Forneck alarga essa relevância à consciência pragmática, entendida como o "conhecimento explícito de gerenciar as estruturas linguísticas e o modo como essas estruturas se relacionam entre si

nos usos cotidianos que fazemos delas."; a leitura implica ajustamentos pragmáticos para construir a compreensão, o que leva a autora a apresentar propostas para desenvolver a consciência da pluralidade de significados que sujeitos com entendimentos, conhecimentos ou intenções diferentes podem construir.

As propostas e estratégias apresentadas procuram linhas de inovação para a ação didática, que reflitam o que a investigação tem evidenciado em relação aos processos. Tal não afasta potencialidades de atividades com longa prática, como acontece com a leitura em voz alta, que continua a ser uma atividade relevante em sala de aula. As suas potencialidades são colocadas em foco no artigo de:

- FRANÇA, *Leitura em voz alta: decodificação, lapsos e potencialidades* (II.8): em ligação ao que é revelado pela leitura em voz alta e às suas potencialidades, o autor defende a estimulação do reconhecimento automático de palavras, associado à rota lexical. Deste modo, o esforço dos alunos estará dirigido para a tarefa de compreensão, em vez da tarefa de decodificação.

A compreensão na leitura implica a construção de uma representação do mundo. Na sua reflexão, que encerra o volume, Dias coloca essa dimensão em relevo:

- DIAS, *A aprendizagem e o ato de ler o mundo* (II.9): a leitura ativa a representação do próprio mundo, pelo que se constitui como aprendizagem.

Como ponto de ancoragem e projeção para a globalidade do livro, relembremos que se procura nos seus capítulos que o conhecimento dos processos de compreensão da leitura e de produção escrita constitua o fundamento para as potencialidades e estratégias que são indicadas para a ação didática.

Referências

BARBEIRO, L. As esferas contextuais do processo de escrita: contrastes na escrita colaborativa, no ensino básico. Comunicação apresentada na **XII Conferência Investigação, Práticas e Contextos em Educação**, Portugal: ESECS-IPL, 2023 [no prelo].

BARBEIRO, L. Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, vol. 44, n. 1, e57804, 2022.

COSTA, A. A pontuação como janela para a consciência sintática. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 9-10, p. 55-74, 2022.

GOUVEIA, C.; SANTOS, J. Texto e contexto: que relações? *In*: SILVA, P.; BARBEIRO, L.; CAELS, F.; GOUVEIA, C.; SANTOS, J.; MARQUES, C.; BARBEIRO, C. **Teorias Discursivas em Diálogo: Perspetivas e análises**. Portugal: Grácio Editor, 2022. p. 13-50.

MARQUILHAS, R. Leitura: um silêncio recente. **Palavras - Revista da Associação de Professores de Português**, n. 14, p. 53-57, 1998.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. England: Equinox, 2012.

PARTE I

Os processos e o processamento da leitura e da escrita

UM PONTO EM COMUM ENTRE FRASE E LEITURA: os grupos de sentido em destaque

*Maria da Graça Lisboa Castro Pinto*³

*Ângela Filipe Lopes*⁴

DOI [10.29327/5334988.1-1](https://doi.org/10.29327/5334988.1-1)

Sei que sei muito pouco, mas mesmo esse pouco que sei gostaria de o deixar escrito. Como proceder? Se agora até os meus pensamentos mais curtos dificilmente consigo desenhá-los sobre o papel? A esferográfica, por mais deslizante que seja, parece ter pouca tinta, e a folha escorrega sob as minhas mãos como se em algum misterioso lugar a força de um azougue as puxasse para o chão. Desde há algum tempo que os meus pensamentos são muitos, mas as minhas letras são poucas. Sobre o papel, junto só as palavras essenciais como costumam fazer as crianças quando ainda não sabem construir frases e, no meu caso, daí resultam escritos a que dificilmente alguém, além de mim própria, poderá atribuir um sentido (JORGE, L., 2022, p.60).

Introdução

Conjugar a ficção com a realidade resume um artifício muito próprio da escrita literária, que pode ser do maior préstimo aos leitores, mormente aos que, perante essa escrita, se predispõem, na linha da sua área de saber, a analisar criticamente o que nela se encontra gizado.

A epígrafe que abre este texto visa a relação de uma nonagenária com a escrita e foi extraído do romance da autoria de Lídia Jorge, intitulado “Misericórdia” e dado à estampa em outubro de 2022.

Ressaltam do referido excerto duas palavras constantes no título do presente texto: “frase” e “sentido”. Tradutoras da ideia de sentido, podem ler-

³ Faculdade de Letras da Universidade do Porto & Centro de Linguística da Universidade do Porto, mglcpinto@gmail.com

⁴ Centro de Linguística da Universidade do Porto, angela.tita@gmail.com

se no passo da obra selecionado, para além da própria palavra “sentido”, a palavra “pensamentos”, usada duas vezes, o que reforça a importância de se reconhecer na linguagem oral ou escrita a simbolização sonora ou gráfica de conceitos/pensamentos/referências. Dado que se aprendeu, numa etapa mais adiantada do percurso académico, que a um símbolo está sempre associado um conceito, que a uma palavra está imperativamente ligada uma ideia, relação bem retratada nos célebres triângulos semióticos, e mesmo no signo linguístico saussuriano, não deve surpreender que neste capítulo se utilize de modo tão reiterado, em vez da palavra “sentido” isolada, a expressão “grupo(s) de sentido”, por servir melhor a pedagogia do imediatismo (GIROLAMI-BOULINIER, 1987), abordagem que no entender de Girolami-Boulinier mais se ajusta ao desenvolvimento da temática em discussão, sugerida desde logo no título.

Quanto à palavra “leitura”, somente expressa no título, terá de se entender a sua ausência no trecho reproduzido como uma presença latente na palavra “escritos” nele contida, uma vez que tácita e cúmplice a díada escrita-leitura remete para um todo, a que só mesmo a pesquisa científica permite uma análise em separado de cada uma das partes. Este *continuum* alimenta-se de duas posições: a de quem escreve e a de quem lê o seu próprio texto num exercício de alteridade que exige uma relação indissociável de escrita e leitura, razão pela qual um processo supõe o outro.

A fim de encadear o conteúdo do excerto transcrito com o deste capítulo, que objetiva dar ao leitor uma visão desenvolvimentista, tem cabimento tirar partido da analogia – traçada não importa com que rigor científico e atestando assim o toque ficcional inerente aos romances – entre os problemas que a personagem longeva sente quando quer escrever os seus pensamentos e o que se passa na criança, supostamente numa fase muito inicial da escrita.

No plano da mobilidade, algo se passa com a motricidade fina que incapacita a nonagenária de debuxar sobre o papel os seus pensamentos, por

muito curtos que sejam, ora porque as mãos já não conseguem segurar a esferográfica com a firmeza requerida, ora porque o papel também lhe escape do controle. No meio desta situação que já não domina como antes, aflora a discrepância entre os seus pensamentos, porventura em turbilhão, e a escassez de letras e de palavras que consegue desenhar na folha. O desenho das letras, por via da cópia, o primeiro passo que tem de ser dado pela criança que começa a escrever (ELKONIN, 1988), também assente numa motricidade fina que terá de ter seguido o seu caminho sem grandes desvios, serve aqui de imagem para processos de involução, na longeva, e de evolução, na criança. Num momento posterior, a nonagenária assemelha a sua arte de transpor os obstáculos originados pela escrita, tirando partido apenas do registo gráfico das palavras-chave passíveis de traduzir os seus múltiplos pensamentos, ao que se passa nas crianças que ainda não sabem construir frases.

Como deve então ser acompanhada pelo leitor a comparação de registos de palavras soltas pela longeva e pela criança?

Impõem-se assim umas observações. A pessoa idosa alfabetizada tem um domínio da língua, ressaltando neste momento a sua versão escrita, que não equivalerá ao da criança que ainda não sabe construir frases, como se lê na citação. Importa notar, na circunstância, que a criança já traz consigo uma bagagem sólida de construção de frases, essencialmente simples, quando é iniciada à escrita.

É que, sem que a criança saiba explicar o que se passa, antes de dar os primeiros passos no mundo da escrita, já construiu muitas frases/enunciados de um, dois, três ou mais elementos, de que são exemplos as holófrases, os enunciados em estilo telegráfico e os que serviram de fundamento à designada “gramática pivot” (BROWN, 1973; CLARK; CLARK, 1977; SINCLAIR, 1974). Isto posto, a capacidade que a criança assim demonstra de produzir frases, mesmo que muito rudimentares, não significa que não saiba de todo construí-las.

Justifica-se lembrar que as referidas frases produzidas pelas crianças por via oral se caracterizam, no geral, por uma sintaxe a que Slama-Cazacu (2002) chamou “mista”, na medida em que carecem para a sua compreensão do contexto situacional, simprático (termo retomado de Bühler por Vocate 1987, p. 18, citando Luria), em que se desenrolam. Em contrapartida, as frases que se espera que saiam do lápis da longeva não devem precisar de um entorno concreto, posto que o discurso escrito integra o contexto, que passa a ser sinssemântico, mais uma vez um termo de Bühler tomado de empréstimo a Luria por Vocate (1987). A haver, no caso da nonagenária, um contexto, ele é de ordem cognitiva, uma vez que as palavras soltas, mas essenciais, por ela escrevinhadas nas folhinhas de papel só servem de lembretes para ulterior escrita dos seus pensamentos.

Em que diferem estes dois contextos inerentes à construção de enunciados/frases? O que subjaz, do ponto de vista processual, às palavras soltas que produzimos nestes dois momentos tão distantes da vida?

O texto que nos propomos desenvolver tem como objetivo questionar formas de intervenção que conduzam a criança a mais do que à produção de palavras soltas, quer oralmente, numa fase de pré-alfabetização, quer por escrito, iniciada esta fase.

1. Da nomeação ao grupo de sentido

Talvez seja precipitado comparar a falta de perícia para verter os pensamentos para o papel por parte de uma longeva, que rabisca com esforço palavras de conteúdo que lhe sirvam de pilares para verbalizar os seus pensamentos, com o desempenho de uma criança que, sem pensamentos prévios tão elaborados e com um domínio incipiente da arte de escrever, apesar de já saber construir frases, vai garatujando uma ou outra palavra solta a fim de, por certo a pedido, legendar imagens suas conhecidas, à semelhança do que já fizera oralmente quando lhe era perguntado: “Que é isto?”/”Como se

chama?” “Que vês?” Deriva, todavia, destas interrogações, tão do gosto de adultos incautos, uma atuação verbal que não propicia o enriquecimento da linguagem da criança. A esta não devem ser colocadas perguntas que desencadeiem a simples nomeação ou, no caso de se tratar de suportes pictóricos que representem uma história, produções verbais que se fiquem pela cronologia descritiva, estática, porquanto se pretende que a criança se valha da cronologia da ação, dinâmica, ou seja, a cronologia própria do estado narrativo, da interpretação, que se atinge sobretudo quando a criança está habituada a que lhe contem e leiam histórias ou cenas do quotidiano (GIROLAMI-BOULINIER, 1984; PINTO, 2017).

Mais: dado que a criança ainda não se sente capacitada, por carência de um nível de escrita comparável ao da longeva, para passar ao papel os seus pensamentos e quer porventura mostrar a quem a provoque o que já sabe escrever, pode, sim, escrevinhar, palavras soltas, se bem que não essenciais no sentido das da longeva que deseja a sua posterior inserção, enquanto palavras-chave, em escritos que traduzam os seus pensamentos. Esta é, todavia, uma atitude que a leva a consolidar a ortografia das palavras escritas e, assim, a certificar-se de que já transpôs a etapa do desenho das letras que as compõem.

Na prática, no contexto em análise, estará antes em causa a terceira tarefa da escrita, a que, segundo Elkonin (1988), exige mais da criança, a saber: a exposição por escrito das suas próprias ideias, a escrita criativa de um texto. Seguindo a mesma fonte, a primeira tarefa diz respeito à cópia de palavras escritas, ao desenho das letras, e a segunda tarefa, por seu lado, corresponde à ortografia correta das palavras após a sua exata memorização.

Interessa sublinhar que Elkonin, na trilha da psicologia soviética, considera a existência de ligações entre uma habilidade e o seu funcionamento, admitindo que uma habilidade só se torna automática “após ter passado de modo consciente por fases anteriores do seu desenvolvimento” (ELKONIN, 1998, p. 396-397). No atinente às tarefas da escrita, para o autor

aludido, passa-se exatamente isso: a terceira tarefa pressupõe a automatização da segunda tarefa – a memorização da ortografia correta (embora possam continuar a persistir alguns erros); e a segunda tarefa assenta na configuração correta das letras, no domínio automático da primeira tarefa da escrita. Em suma, sem o reconhecimento e produção da imagem da palavra, a criança enfrenta maiores dificuldades quando em face de tarefas de escrita que não se cingem à cópia.

Aliás, a necessidade de desenhar as letras e as palavras com o intuito de contar histórias é visível na criança muito antes da fase de alfabetização, quando está familiarizada com o registo escrito à mão e impresso. O desenho de ondas no papel ou até de formas arredondadas semelhantes a letras pode surgir em paralelo com outros registos pictóricos. Do mesmo modo, numa fase pré-alfabética no ensino pré-escolar, já de posse do conhecimento de algumas letras e de sons correspondentes, a criança pode aventurar-se a escrever palavras, se bem que com uma configuração que não casa com a ortografia correta. Esta atitude parte do esforço criativo da criança, mesmo que não seja imposto ou sugerido. Como frisa Cazden (1981), a descoberta das relações som-letra dá-se também nestas tentativas de escrita criativa, primeiro de palavras e depois de grupos de sentido, muito mais próximas da forma como a criança vive a(s) sua(s) língua(s) até à alfabetização, isto é, explorando os meandros da oralidade.

Assim, o percurso traçado desde a consciencialização até à automatização das fases da escrita assinaladas por Elkonin evidencia a dificuldade que a criança pode demonstrar até atingir o patamar em que se situa a personagem do romance de Lídia Jorge, que está mais entusiasmada com a agregação de partes que conduzam a uma escrita mais exigente, mais criativa, mais consciente, conquanto apoiada em fases prévias cuja execução se automatizou.

O desfecho do trecho transladado retrata, porém, uma grande lucidez por parte da longeva quando esta conjuga a pouca qualidade da sua caligrafia,

decorrente de uma motricidade fina que se foi deteriorando, com o facto de acabar por ser a única pessoa habilitada a compreender o que ficou registado graficamente, sublinhando a comunhão existente entre escrita e leitura.

2. Sobre significado e sentido

Conviria, talvez, relacionar a decifração de uma caligrafia somente legível pelo seu autor com, por um lado, a automatização a que este chegou nas tarefas da escrita que correspondem ao desenho das suas letras e à ortografia memorizada das palavras, e, por outro lado, a capacidade que seguramente possui de não precisar de muitas pistas para ligar o garatujado aos seus pensamentos. Pode assim explicar-se a razão pela qual, ao contrário do próprio autor, só a muito custo uma terceira pessoa poderá extrair um sentido do que foi escrito, ou seja, poderá ler, uma vez que a leitura não se fica pela mera tentativa de decifração, ela tem de ser, isso sim, compreensão (GIROLAMI-BOULINIER, 1993), captação de um sentido.

Registe-se, todavia, um pormenor não despiciendo em relação à palavra “sentido”, que finaliza o trecho transcrito, porquanto pode começar aí a discrepância entre a riqueza de sentidos que cada palavra é passível de representar para uma nonagenária, em virtude da sua experiência de vida, e o que se passa na criança que ainda não sabe construir frases, de quem se augura, antes de mais nada, o conhecimento do significado que a palavra adquire num contexto de discurso habitual. Aliás, à criança nesta etapa da sua existência basta-lhe esse significado para se fazer entender e para poder comunicar. À medida que for crescendo, não lhe faltarão oportunidades para passar desse significado no singular a um leque de sentidos.

Nota Vygotsky (1962), ancorado na distinção feita por Paulhan, que, ao invés do significado, que é único, mais estável, mais objetivo e comum a todos, o sentido muda consoante o contexto de uso, sendo, por isso, mais

dinâmico, mais diversificado, mais subjetivo, mais exposto às vivências de cada um e por elas impactado.

Numa perspectiva desenvolvimentista, não restam dúvidas de que, na senda de Vygotsky, se começa pelo significado e se vai paulatinamente conquistando o sentido, os sentidos, numa cadência que se coaduna com a propensão pessoal para a busca da novidade.

De regresso, novamente, às últimas palavras do excerto em análise – “difícilmente alguém, além de mim própria, poderá atribuir um sentido.” –, avança-se sem problema que a palavra “sentido” é polissêmica. O sentido não só provém da capacidade de decifração do que foi escrito de modo ilegível, tarefa por norma mais facilitada quando operada pelo autor, mas também do sentido que a personagem deseja inculcar a cada palavra, mercê do cotexto e do contexto que lhe confere no que redige, requisitos basilares para a verbalização e transmissão dos seus pensamentos.

No caso da criança, a apreensão de sentidos vários vai sendo construída à medida que os significados deixam de ser unívocos, passam a ver-se como múltiplos e finalmente adquirem tonalidades que dependem da intenção de quem os produz e da situação em curso. Um exemplo desta gradual compreensão de sentido é a resposta a enunciados com jogos de palavras de cariz humorístico que, a princípio, não suscitam interesse, mas que, dada a crescente consciência metalinguística da criança, não só passam a ser compreendidos como também repetidos e às vezes inventados. Transcreve-se abaixo um exemplo de jogo de palavras popular, cuja origem se desconhece, e que só produz efeito cómico na criança quando existe apropriação da escrita:

- *Sabes por que razão há trampolins no Polo Norte?*

- *Não.*

- *São para o urso pular.*

3. A construção da frase: produção e compreensão

Tem agora toda a legitimidade mostrar como a frase deve ser abordada a fim de que a criança dela extraia sentido quando a ouve e lhe confira sentido quando a produz, caminhando assim para um conhecimento da linguagem que, aos poucos, se vai tornando mais explícito. E também se reveste de toda a oportunidade revelar como a leitura – mormente a indireta e a direta silenciosa (GIROLAMI-BOULINIER, 1993), que serão desenvolvidas neste texto em devido tempo –, contribui para alavancar a sensibilidade da criança para as funções dos termos/constituintes da frase e se pode converter assim num meio que concorra para que ela compreenda as frases com que é confrontada, bem como construa e enriqueça as suas.

Justifica-se facilmente a opção pelo emprego da expressão “grupos de sentido” em vez de (grupos de) palavras. Os grupos de sentido são materializados naturalmente por grupos de palavras ou mesmo, com menos frequência, por uma única palavra; sucede, porém, que, cada grupo traduz um todo que corresponde a uma unidade de ideias, a um grupo de sentido, na medida em que a fala é precisamente a realização de unidades de ideias expressas, no geral, por grupos de palavras e não tanto por palavras soltas. Cada unidade de ideias, cada grupo de sentido/grupo de palavras, pode ter diferentes dimensões, fruto do grau de expansão/enriquecimento da sua palavra-centro, e pode assumir distintas funções na frase que integra. A frase, por sua vez, representa um grupo de sentido crucial para analisar os grupos de sentido que completam o seu núcleo, a saber: o verbo.

Por efeito do desafio colocado pelos organizadores do livro a que se destina este capítulo, a unidade de ideias/o grupo de sentido em foco é justamente a frase. E é com base nela que se chegará às unidades de ideias/grupos de sentido, verbalizados através de grupos de palavras ou palavras simples, ou seja, aos seus termos, que gravitam em torno do seu

verbo-núcleo, sob a forma de variadas categorias e assumindo diversas funções.

Mencionou-se até ao momento uma terminologia porventura menos conhecida do leitor. A sua alusão sem explicitação foi propositada porque será concretizada e objeto de uma abordagem mais pormenorizada em seguida. Importa advertir, na circunstância, que a opção por uma terminologia particular ou por uma teoria e não por outra tem uma razão de ser forte quando se trata de reeducar ou mesmo ensinar crianças. Quem pratica essas atividades chega com rapidez à conclusão de que nem sempre uma teoria sofisticada se ajusta melhor a esse cenário. Deve antes optar-se por uma abordagem que se aproxime de uma pedagogia que faculte a obtenção do imediatismo da compreensão da frase e da sua produção (GIROLAMI-BOULINIER, 1993) quando esta é o objeto de análise. É precisamente esse o caminho que se seguirá, tirando partido do método de Andrée Girolami-Boulinier, a fim de outorgar ao leitor uma boa captação tanto do que para a criança é mais atrativo e proveitoso, como do que para o educador resulta melhor no terreno. A terminologia usada, sem que se tenha dado o devido crédito e deixada por explicar, tem precisamente origem no método de Andrée Girolami-Boulinier, uma pedagoga e ortofonista com um talento fora de série.

3.1. O grupo de sentido

De regresso às unidades de ideias/aos grupos de sentido e à frase, pode questionar-se o que se passa nos primeiros enunciados da criança. Kev Nair (s.d.), ao tratar da fluência numa língua que se está a aprender e que não pode alicerçar-se na emissão de palavras soltas seguidas, lembra que a criança não fala usando palavras ou grupos de palavras espaçados, mas sim por meio de enunciados em bloco, ou seja, sem separar as palavras que os integram. Isto porque, na opinião de Nair, a criança expressa-se na sua língua exteriorizando uma ideia após outra e não palavra a palavra. Ela limita-se a fazer

corresponder as suas ideias a enunciados simples, que também são grupos de palavras/grupos de sentido/unidades de sentido: em suma, uma cadeia falada que ela ainda não sabe como desconstruir sintaticamente a fim de obter as partes que o compõem, talvez porque nem imaginará que está diante de um todo divisível.

Cabe então ao educador mostrar à criança como os enunciados que ela profere e tem por um todo, por uma sonoridade indivisa, podem ser analisáveis nos respetivos componentes: outros tantos grupos de palavras/unidades de sentido de menores dimensões. Para isso, terá de proceder de maneira a fazer com que a criança encontre o verbo-núcleo do enunciado e em seguida os termos que lhe completam o sentido.

Chegou então a altura de recorrer aos ensinamentos e escritos de Andrée Girolami-Boulinier para revelar o procedimento/o método por ela seguido no intento de fazer com que a criança sinta o pulsar dos elementos que constituem a frase, que finalmente não pode ser tida como indecomponível.

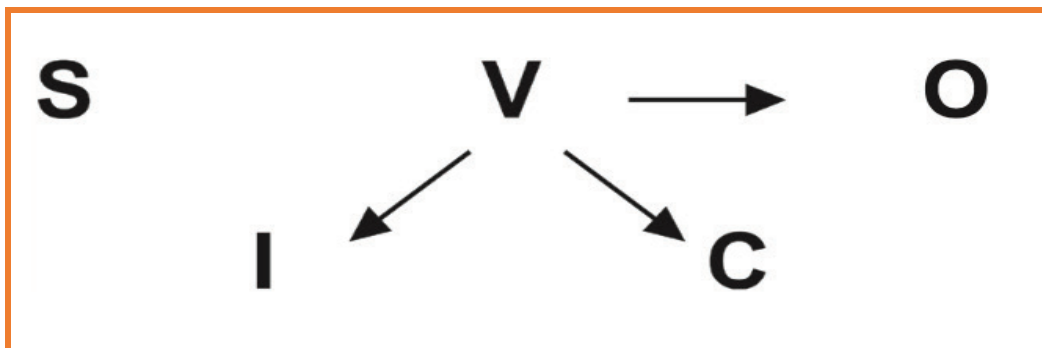
4. O método de Andrée Girolami-Boulinier

O método aqui adotado, a que Andrée Girolami-Boulinier chama o seu “modo de ação” (1987, p. 30), tem como objetivo fazer com que qualquer frase ouvida ou lida seja compreendida de modo imediato e exato. Compreender uma frase pressupõe então que, por via da sua análise imediata e rigorosa, sejam identificados os grupos de sentido/de palavras que a integram e respetivas funções a fim de que a sua compreensão se processe à medida que são ouvidos, na linguagem oral, ou vistos, na linguagem escrita, na qualidade de constituintes/termos da frase.

A análise frásica perfilhada neste texto, fundada em Andrée Girolami-Boulinier, abraça um percurso lógico que se socorre da terminologia tradicional para nomear os constituintes/termos da frase (sujeito (S), verbo

(V), objeto (O), circunstancial (C), entre os demais) (Girolami-Boulinier, 1984, 1987, PINTO 1994), graficamente representados no quadro das funções que se apresenta na Figura 1.

Figura 1 - Quadro das funções



Fonte: Girolami-Boulinier (1987, p. 34).

Como fazer com que a criança isole os termos da frase e os identifique no quadro das funções mostrando que reconheceu a respetiva funcionalidade?

Das estruturas sintáticas propostas por Andrée Girolami-Boulinier a que mais se presta, nesta oportunidade, ao tipo de exercício que se solicita à criança com base no quadro das funções é uma das frases constituídas, designadamente a frase-ato (ver exemplos na secção 4.1). Para além da frase-ato, Andrée Girolami-Boulinier considera ainda, no âmbito das estruturas sintáticas com que familiarizou discípulos e leitores, uma outra frase constituída, a saber: a frase-qualificação, e ainda apresentações descritivas (estruturas apresentativas/existenciais, estruturas meteorológicas e sintagmas)⁵. A frase-ato foi selecionada por ser uma frase-verbal, ou seja, por ser uma frase que tem um verbo como núcleo (GIROLAMI-BOULINIER, 1987).

⁵ Esta repartição das estruturas descritivas, com origem em Girolami-Boulinier (1984, 1987), foi adaptada ao português pela primeira autora deste texto, com fundamento na análise das

Girolami-Boulinier (1987) partilha com o leitor a convicção de que, num primeiro momento, no atinente à frase-ato, o interesse deve recair sobre o ato na sua totalidade, tal como consta na frase que o integra. Reformulando, um verbo só ganha mesmo o seu significado quando completado por meio dos termos (sujeito (S), objeto (O), circunstancial (C)) que contribuem para a sua compreensão cabal, caso o verbo não se encontre refém do contexto extralinguístico em que é proferido, ou seja, do contexto simprático (VOCATE, 1988), a que já foi feita alusão neste texto. Registe-se, por isso, a relevância de habituar a criança à audição de frases que contenham todos os pormenores em matéria contextual, que sejam providas do contexto sinssemântico, seguindo mais uma vez Vocate (1988), a fim de que sirvam de modelo para as que vier a produzir na fala. Também se augura que esteja atenta às frases, com as características enunciadas, que lhe leem ou que lê, com vista a ir aprendendo como escrever. Vygotsky (1962, p. 100) já observava na sua obra seminal, *Thought and language*, que o discurso escrito tinha de “explicar completamente a situação para ser inteligível” e requerer “o que se podia designar por semântica deliberada – estruturação deliberada da rede de significado”.

Como se poderá verificar, o método escolhido para a abordagem à análise da frase-ato oferece numerosas vantagens para além da que advém da apreensão imediata da estrutura da frase à medida que vão sendo identificados os seus constituintes.

Por onde deve então começar uma criança que tenha de analisar uma frase-ato ouvida, quantas vezes sob a forma de um *continuum* sonoro, com a finalidade de chegar, primeiro, ao verbo e, depois, aos termos da frase que o completam?

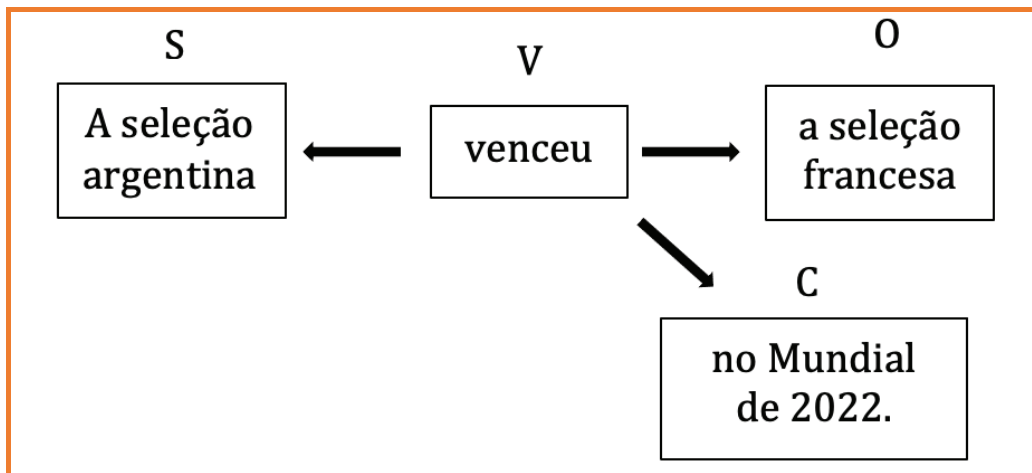
4.1. A frase-ato e o quadro de funções

Da pergunta feita na secção anterior, pode inferir-se, retomando o assinalado anteriormente, que a frase em apreço, a frase-ato, na qualidade de grupo de palavras/unidade de ideias/grupo de sentido, comporta outros grupos de palavras/unidades de ideias/grupos de sentido de menores dimensões, para que o verbo-núcleo que a integra ganhe o seu significado pleno, bem como a frase em que se insere. O ato tem, pois, de ser completado com o termo ou os termos necessários, objeto direto (O), circunstancial (C), entre outros, no intuito de ser identificado; de outra forma, ficará em suspenso a compreensão da frase.

Passa-se a ilustrar como se tira partido do método de Andrée Girolami-Boulinier com uma frase-ato que se ajusta ao acontecimento desportivo do dia em que este texto está a ser escrito, ou seja:

A seleção argentina venceu a seleção francesa no Mundial 2022.

Figura 2 - Quadro das funções aplicado à frase *A seleção argentina venceu a seleção francesa no Mundial 2022*



O primeiro termo que deve ser encontrado na frase é o verbo-núcleo. Recorde-se que este se situa no centro do quadro das funções (ver Figura 2), uma posição que não pode ser tida como fortuita e que explica a razão de ser da sua identificação em primeiro lugar. Para que a criança encontre o verbo-núcleo da frase-ato, importa que faça a pergunta “De que se trata?”, ou, para simplificar: “o verbo?”. Primeiro faz a pergunta em voz alta, na esperança, contudo, de que essa exteriorização se torne rapidamente num hábito interiorizado. Andrée Girolami-Boulinier, nas suas sessões, insistia muito na interiorização de muitos dos procedimentos que acompanham inicialmente a fala. O procedimento relativo à identificação dos constituintes/termos da frase mediante as perguntas certas colocadas ao verbo (“o quê? (O), “onde?” (C), “quando” (C), etc.) é um deles; outro é o que concerne à indicação no quadro das funções apenas com o dedo dos símbolos a que correspondem. A criança toca então com o dedo nos símbolos (S, V, O, C) que representam os vários termos que vai identificando na frase, sem os dizer em voz alta. Tudo tem de decorrer com naturalidade, com imediatismo, ao mesmo tempo que os grupos de sentido da frase são emitidos.

Tabela 1 - Questões cujas respostas elicitam os termos constituintes da frase-ato

<i>Questões</i>	<i>Respostas</i>
o verbo?	vencer
o quê?	a seleção francesa
onde?	no Mundial 2022

Feita então a pergunta “de que se trata?” na frase dada como exemplo, a criança terá de encontrar o verbo-núcleo da frase e dizê-lo no infinitivo. Nas circunstâncias, dirá: “vencer”. Aprende, assim, que existe uma forma nominal do verbo que, em conformidade com os contextos, toma as formas verbais que

lhes são compatíveis. Ao dizer o verbo, indica em simultâneo com o dedo o símbolo V no quadro das funções. E a pergunta, feita inicialmente em voz alta, “o quê?”, como forma de começar a procurar a completude do ato, deve surgir de modo imediato e, mal seja possível, interiorizado, originando: vencer → a seleção francesa. De novo, a criança, ao mesmo tempo que diz “a seleção francesa”, deve apontar com o dedo, sem nomear, o símbolo O no quadro das funções. Seguidamente, surgirá a pergunta “onde?”, dando lugar ao termo “no Mundial 2022”, simbolizado no quadro das funções por C. Depois de identificado o ato completado “venceu a seleção francesa no mundial de 2022”, não será difícil que a criança encontre o ator, ou seja, a seleção argentina, a que atribuirá o símbolo S (sujeito). Resumindo, com base no quadro das funções (ver Figura 1), a configuração funcional da frase *A seleção argentina venceu a seleção francesa no Mundial 2022* oferece a ordem visível na Figura 2.

Esta estrutura (SVOC) surge em resposta às perguntas que constam da Tabela 1 colocadas ao verbo-núcleo, que, após os treinos necessários, se devem tornar rapidamente interiorizadas.

Já foi assinalado que o sujeito, neste caso, *a seleção da argentina*, é encontrado sem dificuldade pela criança sem que seja feita qualquer pergunta ao verbo. Se for efetivamente imprescindível fazer a pergunta ao verbo, tal deverá ser feito.

Dimanam desta análise funcional da frase sugerida como exemplo quatro termos que se reportam a unidades de ideias, a grupos de sentido, integrantes de uma unidade de ideias, de um grupo de sentido mais englobante, que é a frase no seu todo. Augura-se que a criança seja submetida com frequência ao exercício analítico patenteado, com o fim de vir a compreender sem problemas e de imediato as frases que ouve ou lê para, dessa forma, ir consolidando a sua linguagem-expressão. Atendendo a que, como recorda Kev Nair (s.d.), as ideias comandam as suas verbalizações, crê-se sem grandes reticências que a expressão natural da criança,

salvaguardando casos de hesitação que possam motivar pausas de vária ordem (SCLIAR-CABRAL, 1991), não comporta nem cortes indevidos nas unidades de ideias/grupos de sentido, nem junções de partes de grupos contíguos que concorram para trair a tradução verbal dos seus pensamentos e a conseqüente compreensão da frase. Quer isto dizer que cada grupo de sentido não pode ser desvirtuado nem em razão do não respeito da sua emissão correta na íntegra, ou por subgrupos de sentido bem delimitados, quando existam, nem por qualquer violação das fronteiras entre grupos de sentido/termos, com funcionalidades próprias.

A ginástica mental que se reclama à criança com esta abordagem tem um significado particular. Usando desta aproximação à frase, por meio das perguntas que são feitas ao verbo-núcleo, acredita-se que ela deixe de cometer erros que até podem não ser tão raros. Dito de outra forma, a criança chegará cedo à conclusão de que nem todas as frases apresentam uma estrutura com a ordem SVOC, como sucede na que foi dada como exemplo. Na verdade, há frases que não começam pelo sujeito. Na frase que se analisou, nada impede que o termo C, o complemento circunstancial, surja como primeiro termo da frase, a saber: *No Mundial 2022, a seleção argentina venceu a seleção francesa*. Convém, portanto, que a criança esteja treinada a não atribuir por sistema a função de sujeito ao primeiro termo /grupo de sentido que aparece na estrutura. Basta para isso que se vão variando as estruturas das frases a trabalhar com a criança. De qualquer forma, se as perguntas que a criança coloca ao verbo-núcleo já tiverem sido bem interiorizadas, fruto do exercício continuado desta abordagem, tal não acontecerá seguramente. Fica, pois, lançada esta advertência a quem se ocupar de passar à criança um bom uso da linguagem.

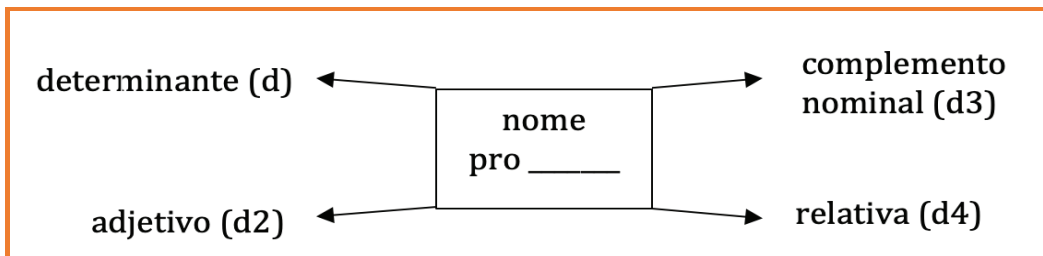
Aos poucos, também se acostumará a criança a sentir que, em língua portuguesa, o sujeito nem sempre surge sob a forma de um termo patente na frase, por essa presença poder ser dispensada sempre que a sua marca se encontrar na desinência verbal. Não significa isso, porém, que não se está

perante uma frase constituída com um sujeito latente que a qualquer momento pode ser explicitado por resgate do contexto simprático ou sinssemântico que lhe diz respeito.

4.2. A expansão dos grupos de sentido e da frase

Os grupos de sentido que figuram numa frase não estão vedados a expansões, a enriquecimentos, designação atribuída por Andrée Girolami-Boulinier à possibilidade de especificar, por exemplo, o grupo-nome, isto é, o grupo sintagmático que tem por núcleo um nome, por meio de um (pré)determinante, de um adjetivo, de um complemento nominal ou de uma relativa (GIROLAMI-BOULINIER, 1984). Neste momento, tal como se disse oportunamente, é usada também para a análise sintagmática a terminologia de Andrée Girolami-Boulinier, que será a mais ajustada a uma pedagogia do imediatismo, sobretudo destinada à reeducação, por ser mais próxima do entendimento da criança.

Figura 3 - Quadro de expansão do Grupo Nome



Fonte: Girolami-Boulinier (1984, p. 22).

Retomando a frase *A seleção argentina venceu a seleção francesa no Mundial 2022*, constata-se que os três grupos-nome que nela figuram

1. a seleção argentina ... (S)
2. a seleção francesa ... (O)

3. no Mundial 2022 ... (C)

podem ser expandidas da seguinte forma:

1. a (d) seleção (n) argentina (d2) de futebol (d3)
2. a (d) seleção (n) francesa (d2) de futebol (d3)
3. no Mundial 2022 que se realizou no Qatar

Nos dois primeiros grupos de sentido, enriqueceu-se cada grupo-nome, constituído pela palavra-centro nome (“seleção”) e pelo pré-determinante (d) “a” e os adjetivos (d2) “argentina” e “francesa”, por meio de um complemento nominal (d3) “de futebol”.

Seguindo sempre o quadro do enriquecimento do nome de Girolami-Boulinier (1984), os grupos de sentido em causa assumem a seguinte formulação: **dnd2d3**.

Agora enriquecidos com um complemento nominal, os grupos de sentido correspondentes respetivamente ao sujeito (S) e ao objeto (O) da frase proposta como exemplo deveriam ser ditos de uma só vez, sem interrupções na sua emissão. Porquanto não se trata de grupos de sentido/unidades de ideias muito longos, passíveis de exigir grande esforço à sua memorização por parte da criança, estima-se que essa exigência não constitui grande sobrecarga.

Já o último grupo de sentido constante da frase, com a função de circunstancial (C), inicialmente sob a forma “no Mundial 2022”, e posteriormente enriquecido/expandido para “no (xd) Mundial 2022 (n) que se realizou no Qatar (d4)”, verifica-se que o grupo-nome, com função circunstancial, foi expandido por meio de uma relativa (d4), e passa a ser representado, com fundamento no quadro de enriquecimento do nome, por **xdnd4** (o x está pela preposição “em” que contrai com o artigo “o”, originando a sequência “no”, representada por xd). Face à possível dificuldade de retenção que este grupo de sentido possa apresentar a algumas crianças, acrescida do facto de surgir uma palavra mais estranha, a saber o nome do

país, Qatar, pode sugerir-se à criança a emissão em dois momentos do grupo de sentido: o primeiro momento limitado a “no mundial 2022” e o segundo coincidindo com a relativa que foi adicionada “que se realizou no Qatar”. Chama-se a atenção para a necessidade de, embora subdividido em duas partes, o grupo-nome não dever sofrer quebras adicionais que afetem o sentido de cada uma das partes, posto que não deve ficar comprometida a retenção do sentido do grupo-nome na sua totalidade.

A desconstrução da frase nos termos que a constituem e que correspondem às possíveis perguntas que possam ser feitas ao seu verbo-núcleo, conforme foi referido, não deve comprometer nem o sentido da frase no seu todo, nem o sentido de cada termo. Atente-se, por isso, na retenção do sentido das partes/termos à medida que são ditos sem perder de vista o sentido do todo/frase. É que um enfoque demasiado em cada uma das partes/ em cada um dos termos da frase com a intenção de não prejudicar a sua emissão correta pode afetar o que comportam de sentido; afinal, são grupos de sentido/unidades de ideias e não apenas grupos de palavras “destituídas” de sentido. Em suma, impedir, não importa de que modo, a retenção da informação de que cada termo é portador também pode trazer como consequência a deficiente compreensão da frase que, como qualquer todo, mais não é do que o produto das partes, também em matéria de sentido/ideias.

5. Da consciência dos grupos de sentido à compreensão e à produção da frase

Calcula-se que tenha ficado esclarecida a razão que leva quem fala a operar por grupos de palavras tradutoras de unidades de ideias/grupos de sentido, sem transgressões que desintegram ou sobreponham ideias. A habilidade de emitir frases na cadência aguardada é, a princípio, posta à prova automaticamente. Chegada a ocasião, torna-se, todavia, possível ir

transformando a atuação automática num crescendo em matéria do que venha a ser a sua consciencialização. Sugeriu-se que essa transição baseada em etapas se estribasse no quadro das funções da autoria de Andrée Girolami-Boulinier, com a finalidade de fazer com que a criança começasse por reconhecer o núcleo da frase e seus constituintes. Para tal, não necessita de os nomear. Basta que se restrinja a apontar no quadro os símbolos que os representam e aos quais chegou após a colocação das perguntas aludidas.

O *modus operandi* em apreço faculta à criança uma vivência com a frase que a equipare ao que acontece quando ao brincar com peças lego se habituou a construir e a desconstruir modelos. Acresce que as peças da frase, para uma criança que ainda não lê, não são manipuláveis como as peças de lego. Têm, sim, de ser destacadas de uma cadeia sonora contínua através das perguntas já anunciadas. E assim se atingem as materializações das unidades de ideias/grupos de sentido que serviram de motor à construção da frase.

Convirá talvez dar a conhecer ao leitor que Andrée Girolami-Boulinier usava, por vezes, “rhèse”⁶ para designar o grupo de sentido. Enquanto ortofonista, não admira que se valesse também dessa denominação, uma vez que nessa área a “rhèse” é usada para “designar a quantidade de discurso capaz de ser pronunciado num sopro expiratório” e “desempenha então uma função tónica, em que o esquema vocálico transmite a emoção pretendida”, como notam Nin *et al.* (2016, p. 532) firmados na literatura.

De estranhar não será que, a dado momento deste texto, se tenha feito alusão à necessidade de ter em consideração a dimensão do grupo de sentido proposto à criança com vista à sua reprodução após a respetiva retenção. Na citação acabada de ser feita, também se apela à necessidade de ter em atenção a quantidade de discurso passível de ser pronunciado, mas com base noutras variáveis relativas a funções do organismo humano. Cabe, pois, notar como

⁶ Neste texto, mantém-se a designação em língua francesa, a saber: “rhèse”. Era esse o nome usado por Andrée Girolami-Boulinier, falante de língua francesa, e é igualmente o que ocorre no artigo de Nin *et al.* (2016), escrito nessa língua.

numa área como a ortofonia se enfatizam aspetos fisiológicos inerentes ao seu foro e igualmente cognitivos.

Além da definição provinda da ortofonia, o termo “rhèse” apresenta ainda definições com origem noutras disciplinas, como anotam Nin *et al.* (2016). Para facilitar e porque vai ao encontro do explanado, opta-se por duas das definições fornecidas pelos autores. A primeira é do foro da Linguística, a saber: “A rhèse é uma ‘unidade de cadência’ (...) um grupo formado normalmente por um factivo ou um substantivo, acompanhados dos seus complementos mais próximos. Pode dizer-se por exemplo: J’ai parlé | au roi [Falei | ao rei], em duas rhèses, ou: J’ai parlé au roi [Falei ao rei], numa única rhèse” (p. 532). A segunda definição é a usada pelas TICE que Nin *et al.* (2016, p. 532) transcrevem apoiados na literatura compulsada, à semelhança do que se verificou nas definições anteriores: “unidade-membro da frase, ou frase pequena tendo uma significação própria, capaz de formar uma unidade de pensamento”.

As definições retomadas de Nin *et al.* (2016) não se afastam do que tem sido aduzido neste texto em torno dos grupos de sentido/unidades de ideias contidas na frase ou, quando no singular, coincidentes com ela. A única diferença reside na designação “rhèse” que estes autores atribuem ao grupo de sentido/unidade de ideia.

Chegado é o momento de atentar no título deste texto e justificar o recurso a “grupos de sentido” para estabelecer a ponte entre frase e leitura.

Talvez não se estranhe agora que Nin *et al.* (2016) refiram logo no resumo que “[a] segmentação de um texto em ‘rhèses’, unidades-membros significantes da frase, permite fornecer adaptações deste para facilitar a leitura a pessoas disléxicas”. E acrescentam: “Neste artigo, propomos um

método de identificação automática das ‘rhèses’ baseado numa aprendizagem supervisionada a partir de um corpus que anotámos” (p. 531)⁷.

Duvida-se que a segmentação de um texto em grupos de palavras que traduzem unidades de ideias/grupos de sentido facilite unicamente a leitura (compreensão) aos disléxicos. Sem qualquer hesitação, pode afirmar-se que a compreensão de uma frase e conseqüentemente de um texto, posto que é composto por frases, resulta muito melhor quando na leitura que se pratica com a criança forem respeitadas as fronteiras dos grupos de sentido que os integram. Já para não se aludir às implicações positivas que a prática de uma leitura em voz alta bem segmentada pode ter na linguagem oral da criança antes de esta entrar no mundo da escrita, porquanto dessa forma o oral se vai aproximando do registo que com frequência se associa à escola, ou seja, a escrita. Espera-se que, por via de um exercício continuado de uma leitura por grupos de sentido no pré-escolar, se contribua para que qualquer criança entre na escrita sem conflitos, mesmo que não provenha de um meio que tudo tenha feito para favorecer a transição entre o oral e a escrita (PINTO, 2017). De facto, a leitura feita aproxima-se do uso oral que a criança faz da mesma cadência quando conta, ela própria, histórias.

Frase e leitura, conforme foi sendo aludido, reclamam, para a sua devida compreensão, que se tenham em conta as fronteiras dos grupos de sentido/unidades de ideias que comportam para que sejam bem identificados. No atinente à frase, já se esclareceu como devem ser encontrados os respetivos grupos de sentido/termos tirando partido do quadro das funções proposto por Andrée Girolami-Boulinier (1984; 1987). Chegado é o momento de dedicar um pouco mais de espaço à leitura partilhando uma abordagem, também com origem em Girolami-Boulinier (1988; 1883), que ajude a criança a sentir o pulsar dos grupos de sentido das frases com que depara quando lhe

⁷ As traduções do original francês que podem ser consultadas online através dos links fornecidos são da responsabilidade da primeira autora deste texto. O termo “rhèse” foi deixado expressamente na língua de origem do texto.

leem ou lê e a acostumar-se a uma prática de leitura que a leve a compreender o que lê e a abandonar qualquer outra que aborte essa compreensão.

5.1. A leitura indireta e os grupos de sentido

O desenvolvimento da linguagem – a aquisição de uma língua – só pode processar-se quando a criança se encontra exposta a modelos específicos e precisos, como adverte Sinclair (1974). Se a existência desses modelos é indispensável, então torna-se um imperativo falar muito à criança em fase de aquisição da linguagem e também enriquecer o seu repertório lendo-lhe, em especial, histórias acompanhadas de imagens, que servem de suporte visual a um grafismo que ela ainda não sabe decifrar. É bem certo que a criança, após alguma ambientação com as narrativas que lhe são lidas ou transmitidas, pode “ler” sequências de imagens, sem texto, criando ela própria a história. Esse será um “passo de gigante” em matéria de linguagem que todos muito apreciarão que ela dê. Importa, porém, observar que a criança conta tanto melhor histórias quanto mais familiarizada estiver com elas. De novo, a presença dos modelos, conforme anotava Sinclair (1974). Para além da narração de histórias, a exposição ao que os pais, por exemplo, lhe contam do que foi o seu dia a dia também se presta a ampliar a sua capacidade de narrar (PINTO, 2017) e talvez de começar a distinguir a esfera do quotidiano da do imaginário. Trata-se, no fundo, de tirar partido do que McCune (2008) define como a atenção conjunta que os pais (ou outros cuidadores) e a criança dirigem à realidade que os rodeia. No entender da autora, o adulto cumpre a função de intérprete do contexto no qual a criança se move. No caso da leitura conjunta, a construção de significado feita em comum com o adulto passa por esse exercício de atenção conjunta e beneficia da disponibilidade para mediar o significado e os sentidos múltiplos que a criança, por si mesma, pode nem sempre ser capaz de desambiguar. Esta leitura mediada leva a que a criança veja mais próximos os dois registos da língua, o escrito e o oral.

Salvaguardando-se os casos em que o sujeito falante não coordena, por razões fisiológicas, o ritmo da respiração com o da emissão sonora, a criança tanto pode ouvir um leitor que terá de respeitar os grupos de sentido à medida que for lendo, aproximando assim o que lê do discurso oral comum (que é emitido sem hesitações), como pode entrar num jogo de faz de conta e ir reproduzindo, conforme for ouvindo, os grupos de sentido que o leitor lhe propõe, com recurso à técnica da leitura indireta (GIROLAMI-BOULINIER, 1993).

No intento de o leitor deste capítulo se ambientar com a leitura indireta que, como o nome indica, é uma leitura assente em grupos de sentido proposta à criança por terceiros, para que ela vá percecionando, retendo e reproduzindo cada grupo, uma vez que ainda não sabe ler diretamente, sugeria-se-lhe que lesse o parágrafo infra silenciosamente e que pensasse como deveria encontrar os grupos de sentido/unidades de ideias que melhor se ajustassem à tarefa que gostaria de realizar junto de uma criança.

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas (ANDRESEN, [S.d.], p. 5).

A passagem transcrita corresponde ao primeiro parágrafo do livro “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen (s.d.). Atendendo a que se trata de um livro para crianças, a autora apresenta uma escrita que facilita a leitura de quem desejar lê-lo a esse público, tirando ou não partido da técnica da leitura indireta. Nesta história, como noutras escritas por Sophia, identificam-se facilmente os grupos de sentido, o que garante à partida uma leitura indireta bem-sucedida. Por sua vez, o vocabulário utilizado, tanto o conhecido como o que tem de ser explicado, cativa seguramente a criança.

Relembra-se nesta ocasião que a dimensão dos grupos de sentido deve estar em concordância com a capacidade de retenção da criança porque

não se deve esquecer que o objetivo primordial da leitura é sempre a compreensão do que é lido. Quando as frases são curtas e o conteúdo não oferece obstáculo à compreensão, nada obsta a que seja proposta à criança, em leitura indireta, a frase na totalidade para a respetiva perceção, retenção e reprodução. Quando são mais longas, terá quem pratica essa técnica de leitura de saber corresponder a dimensão dos grupos de sentido ao que imagina ou sabe ser a capacidade de compreensão da criança. O relevante reside em nunca propor à criança grupos de palavras incompatíveis com grupos de sentido, por desrespeito da função destes e da sua integridade enquanto grupos.

Convém, pois, ter presente tanto o quadro das funções como o quadro do enriquecimento do nome, da autoria de Andrée Girolami-Boulinier, – introduzidos na altura em que esteve em pauta a análise das frases em grupos de sentido – quando for praticada a leitura indireta ou em voz alta à criança, em virtude de ambos os quadros constituírem um bom suporte para o que venha a ser a identificação dos grupos de sentido e a consequente compreensão do que é lido, com grande imediatismo. Tenha-se, no entanto, em conta que a criança não tem de conhecer nem os quadros aludidos, nem a terminologia que neles consta. A criança tem, sim, de sentir, apoiada no que e no como lhe é lido, o pulsar dos elementos da frase, que impregnados do sentido e da funcionalidade respetivos favorecem por certo a captação do todo que integram – a frase. Ademais, a progressiva sensibilização por parte da criança para a organização das unidades de ideias/elementos da frase permite que passe a estar atenta aos processos de emissão e de receção de uma mensagem, com tudo o que implica de mais-valia para a aprendizagem/aquisição/ desenvolvimento da sua linguagem.

Retome-se o excerto de *A menina do mar* acima reproduzido e atente-se na forma como pode ser dividido em grupos de sentido com vista a que seja quer lido em voz alta, quer proposto para leitura indireta sempre que se

pretender que a criança faça de conta que está a ler, numa fase da sua existência em que ainda não o consegue fazer sozinha.

A separação entre grupos de sentido aqui sugerida é operada por meio de barras oblíquas, conforme se pode verificar abaixo. Não será de estranhar que alguns dos grupos de sentido estejam separados por vírgula, marca de pontuação que também tem regras que não têm de ser obrigatoriamente divergentes das que regem os grupos de sentido. Outras separações terão a ver com as possibilidades de expansão da palavra-centro dos grupos de sentido enriquecidos dessa forma. Importa ter igualmente em mente que as separações praticadas estão intimamente relacionadas com as funções dos termos da frase (S, V, O, C). Segue a proposta de divisão em grupos de sentido:

Era / uma vez / uma casa branca / nas dunas, / voltada para o mar.
/Tinha/ uma porta, / sete janelas/ e uma varanda /de madeira
pintada de verde. /Em roda da casa / havia /um jardim de areia /
onde cresciam lírios brancos /e uma planta / que dava flores
brancas, amarelas e roxas.

Esta sugestão ajusta-se a uma criança que não consiga ainda reter verbalmente muita informação. Opta-se sempre por propor menos para que haja sucesso na perceção, retenção e reprodução do modelo e consequentemente uma boa compreensão do que é lido à criança e do que ela reproduz na ausência do modelo. As dimensões dos grupos de sentido vão sendo ampliadas em concordância com a amplitude de retenção da criança. Vale a pena advertir que quando a criança não consegue reproduzir o que foi lido, por meio da técnica de leitura indireta, não se repete o grupo de sentido que não foi retido. Tira-se antes partido de um texto com uma separação por grupos de sentido que combine melhor com a sua capacidade de perceber, reter e reproduzir, sempre na ausência do modelo.

Espera-se que as instruções aqui deixadas sejam de grande utilidade seja para quem quer praticar com a criança a leitura indireta, seja para que ela

própria, mercê dessa técnica, passe a entender bem o que significa ler e fique habilitada a transpor o que dela pode extrair tanto para a linguagem oral, como mais tarde para a escrita.

Implícito no que foi referido em relação à leitura indireta está o que deve ser esperado da leitura silenciosa. Esta também deve assentar em grupos de sentido para que resulte num ato de captação imediata das ideias que quem escreveu quis que chegassem ao leitor.

Abduz-se do exposto que ler não é nem soletrar, nem pretender abarcar tudo sem compreender nada. “Ler [...] é compreender [...] e compreender frases”, como alertava Andrée Girolami-Boulinier (GIROLAMI-BOULINIER, 1993, p. 42).

Talvez tenha relevância neste contexto convidar o leitor a ler em voz alta o excerto de *A menina do mar* cumprindo as separações marcadas pelas barras oblíquas. Se tal for feito, acredita-se que o leitor sentirá, com uma acuidade singular, que essa é porventura a cadência mais adequada à compreensão pretendida.

Conclusão

Numa breve conclusão, afigura-se de relevo sublinhar como os grupos de sentido estão bem representados na fala e têm de ser respeitados na leitura. E se atravessam a fala e a escrita, isso significa que a linguagem assenta em unidades de ideias, ideias essas de que quem fala, escreve ou lê não prescinde porque quer transmitir uma mensagem e ser compreendido. Socorrem-se as ideias, para a sua concretização, de grupos de palavras que se organizam em frases. Levar a criança a ler direta ou indiretamente com base neste pressuposto alicerça a sua relação com a língua e facilita a busca pelo sentido à medida que se torna um(a) leitor(a) mais independente.

Importa, da perspetiva do reverso da moeda, frisar que também na escrita mais criativa a produção de frases a partir de grupos de sentido leva a

que a criança questione a frase, distanciando-se da sua forma e procurando verificar se quem a ler a compreenderá. No fundo, guia quem escreve no caminho pedregoso da criação de sentido, na medida em que exige o exercício de alteridade que é inerente ao ato de escrever para outros.

Quando, no início deste texto, se partiu da personagem ficcionada por Lídia Jorge, dava-se como exemplo as palavras soltas que evocavam memórias ou situações apenas compreensíveis para a sua autora. O percurso que leva a que uma palavra remeta para tanta informação, num ato de comunicação da autora para si mesma, requer primeiro que a produção escrita sofra um investimento mais continuado, ao longo da infância e da idade adulta com interlocutores diferentes. A necessidade de se fazer compreender deve levar a criança a procurar a palavra certa, a expandir um grupo, a construir a frase boa. Essa necessidade é imperiosa no contexto escolar, porque dela depende o sucesso, mas é também acesa pelo contacto com leituras desafiantes mediadas por quem as pode tornar mais vivas.

Este capítulo objetivou ajudar a tornar paulatinamente explícita a estruturação de que se reveste a linguagem, visto que, nos primeiros anos do seu uso, tudo se desenrola de modo implícito.

Interessa, pois, perceber bem como se chega aos grupos de sentido partindo do núcleo da frase, como a frase se completa graças aos grupos de sentido que com o núcleo formam uma unidade de ideia mais desenvolvida, e como o jogo entre frase e grupos de sentido é basilar para uma leitura que resulte na leitura-compreensão preconizada.⁸

⁸ Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

Referências

ANDRESEN, S. M. B. **A menina do mar**. Porto: Figueirinhas. [S.d.]. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2020/06/a-menina-do-mar.pdf>. Acesso em 01 jan. 2023.

BROWN, R. **A first language. The early stages**. London: George Allen & Unwin, 1973.

CAZDEN, C. **Language in Early Childhood Education**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1981 [1972].

CLARK, H. H.; CLARK, E. V.. **Psychology and language. An introduction to psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

Disponível em <https://studylibfr.com/doc/1930818/segmentation-automatique-d-un-texte-en-rh%C3%A8ses-1-introduction>, Acesso em: 26 dez. 2022.

ELKONIN, D. B.. How to teach children to read. In: DOWNING, J. A. (Ed.). **Cognitive psychology and reading in the USSR**. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988. p. 387-426.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **L'apprentissage de l'oral et de l'écrit**. Collection "Que sais-je" n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**. Paris: Masson, 1984.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire**. Issy-Les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (E.A.P.), 1988.

GIROLAMI-BOULINIER, Ae. Langage: Pour une pédagogie de l'immédiateté. **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, v. 610, n. 1, p. 30-47, 1987.

JORGE, L. **Misericórdia**. Romance. Alfragide: Dom Quixote, 2022.

McCUNE, L. **How children learn to learn language**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

NAIR, K. **Sample content from the book Idea units & fluency. The first book of Fluentzy®**. [S.l.]: The English Fluency Encyclopedia, [s.d.]. Disponível em: https://fluentzy.com/snippet_b1-idea-units-and-fluency.htm \h. Acesso em: 7 nov. 2022.

NIN, C.; PINEAU, V.; DAILLE, B.; QUINIOU, S. Segmentation automatique d'un texte en rhèses. **Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL**, v. 2., p. 531-538, 2016.

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, 2017.

PINTO, M. G. L. C. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Porto: Porto Editora, 1994.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SINCLAIR, H. J. L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetien. **Folia Phoniatica**, v. 26, p. 1-12, 1974.

SLAMA-CAZACU, T. **Aula proferida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. 28 fev. 2002.

VOCATE, D.R. **The theory of A. R. Luria**. Functions of spoken language in the development of higher mental processes. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and language**. Cambridge Massachusetts: The M.I.T. Press. Thirteenth printing, 1977 [1962].

A FRASE COMO MAR DE ESCOLHAS PARA APRENDER A ESCREVER: a onda sintática das operações

*Luís Filipe Barbeiro*⁹

DOI [10.29327/5334988.1-2](https://doi.org/10.29327/5334988.1-2)

Introdução

As operações que são realizadas no processo de escrita não se limitam a inscrever, no papel, na tela do computador ou noutro suporte, unidades linguísticas que tivessem sido previamente e totalmente definidas (BARBEIRO, 1999, 2019; BRITTON, 1994). Tendo como referência uma representação ainda global do que deverá ser o texto, quem escreve procura a linguagem que o constituirá e, nessa procura, pode alterar as unidades linguísticas que vai formulando, mesmo as que vai registando no suporte de escrita (BARBEIRO, 1999; CALIL, 2016; CALIL; MYHILL, 2019; CHENOWETH; HAYES, 2001; HAYES, 1996; HAYES; FLOWER, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987).

Tomando a frase (oração) como unidade proposicional de base da representação linguística da configuração experiencial humana (HALLIDAY, 2014), este texto tem como propósito analisar as operações que ocorrem no processo de escrita, quanto à sua incidência na dimensão relativa à escolha do conteúdo ou da formulação linguística com que o significado em causa será construído no texto e quanto ao nível sintático em que as operações se situam, quer as relativas ao conteúdo, quer as relativas à formulação linguística. O estudo transversal efetuado incidiu sobre o processo de escrita de diferentes

⁹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, luis.barbeiro@ipleiria.pt

anos de escolaridade do ensino básico, pelo que o presente texto se orienta também para o propósito de apreender a eventual progressão, com os níveis de escolaridade, dos aspetos em análise: presença de operações, a sua ligação ao conteúdo ou à formulação linguística e o nível sintático em que são realizadas.

1. Enquadramento: operações e escolhas no processo de escrita

O uso da língua é marcado por escolhas. Ao produzirem discurso, num determinado momento e contexto, os utilizadores escolhem, de entre os recursos linguísticos de que dispõem, aqueles que consideram mais aptos para expressar o significado que pretendem (JEWITT, 2006). Essas escolhas são disponibilizadas pelo sistema linguístico, enquanto possibilidades, e são frequentemente realizadas de forma inconsciente (HALLIDAY, 2013; HASAN, 2013). Contudo, também podem ser feitas de forma consciente (ASP, 2013). No caso da escrita, o diferimento temporal e espacial entre o processo de escrita e o da leitura, ou seja, o facto de quem escreve não se encontrar em interação direta e presencial com o leitor, devendo construir o seu texto sem os ajustamentos que essa interação permitiria, fomenta a procura das expressões linguísticas consideradas mais adequadas para a construção do texto. Essa procura favorece a tomada de decisão consciente e manifesta-se por meio de operações que vão alterando o estado do texto em construção. Por meio das operações, como afirma O'Donnell (2013, p. 248), "podemos apagar texto, modificar a formulação, inserir texto novo em pontos textuais anteriores, ou mover texto para pontos anteriores ou posteriores"¹⁰.

As unidades envolvidas nas operações não se encontram pré-determinadas quanto ao nível estrutural em que se situam. Em foco neste texto, encontra-se também o nível estrutural das unidades linguísticas

¹⁰ "(...) we can delete text, change our wording, insert new text at previous points, or move text to earlier or later points." (O'DONNELL, 2013, p. 248).

envolvidas nas operações. A frase (oração), enquanto unidade com natureza sintática e proposicional em que, primordialmente, assenta a representação linguística da experiência humana (HALLIDAY, 2014), não é monolítica. Para além de, como um todo ou como um conjunto de orações, poder ser objeto de operações, estas também podem incidir sobre os seus constituintes e subconstituintes implicando as respetivas funções. Em causa, pode estar a alteração do conteúdo com que essas funções são preenchidas ou a escolha da formulação linguística a que o leitor terá acesso para (re)construir o conteúdo ou significado.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram no estudo apresentado 96 alunos do ensino básico, repartidos em igual número por quatro anos de escolaridade, o segundo, o quarto, o sexto e o oitavo anos. Em cada ano e no conjunto, também foi igualitária a distribuição dos participantes pelos géneros masculino e feminino. As idades médias dos participantes eram de 7;10, 9;10, 11;9 e 14;0, respetivamente para os anos de escolaridade indicados.

O estudo foi desenvolvido em escolas da cidade de Leiria, localizada no centro de Portugal. Os participantes residiam na cidade ou arredores e frequentavam essas escolas na cidade.

2.2. Tarefa e procedimentos

A tarefa solicitada foi comum aos participantes dos diferentes anos: o relato de uma visita à cidade de Leiria, por parte de um grupo de amigos. Os nomes destes protagonistas (João, Rui e Lena) foram indicados numa folha disponibilizada pelo investigador. Tal como os protagonistas, a visita assumia um carácter fictício, pelo que os participantes poderiam criar livremente o

conteúdo para o seu texto, dentro das indicações dadas. Para auxiliar a geração de conteúdo, foi também disponibilizado um conjunto de seis postais ilustrados, com imagens de Leiria. Foi indicado que estes postais se destinavam apenas a auxiliar o aparecimento de ideias; os participantes tinham liberdade para os utilizar ou não, escrevendo o texto como achassem que ficaria melhor.

A tarefa foi realizada de modo colaborativo, por meio de interação direta, presencial e espontânea dos participantes. Adotou-se, por conseguinte, a modalidade de escrita colaborativa "reativa" (*reactive writing*), na denominação de Lowry *et al.* (2004).

Foram constituídos grupos de três elementos, de forma aleatória, no âmbito das turmas dos participantes, com as restrições de todos os grupos serem mistos e de, no final, no conjunto dos participantes haver igual número dos géneros masculino e feminino. Foram formados oito grupos em cada nível de escolaridade.

O decurso da realização da tarefa foi objeto de registos áudio e vídeo, para os quais se obteve autorização para fins pedagógicos e de investigação. Cada participante recebeu uma folha para redigir o texto, pelo que todos se confrontaram com a tarefa de redação, nomeadamente com os eventuais problemas de ortografia.

Para possibilitar a análise, no final, essas folhas com os textos escritos foram recolhidas. Os registos áudio e vídeo foram objeto de transcrição. Esta teve um carácter ortográfico, mas identificaram-se pausas, incluindo as que ocorreram no interior das palavras. Foram identificados os autores de cada enunciado. Foram também marcadas as propostas de texto apresentadas e, entre estas, as que constam na versão final do texto apresentada.

2.3. Análise

A análise recaiu sobre as operações que tiveram lugar ao longo do processo de escrita dos participantes dos diferentes anos de escolaridade. Os parâmetros em foco foram: a incidência da alteração no conteúdo ou na formulação linguística, o tipo de alteração (adição, supressão, substituição e deslocação de unidades) e o nível estrutural das operações. Em relação à adição de unidades, tomou-se de forma específica o caso das adições que no processo constituíam a base para a apresentação de propostas alternativas ou de propostas de modificação, as quais foram consideradas propostas de base. Essas propostas têm geralmente um caráter proposicional, situando-se ao nível da frase e correspondendo a uma oração ou grupo de orações.

Em relação ao nível estrutural das operações, tomou-se como referência a oração, com os seus constituintes e subconstituintes. O nível estrutural 1, o mais global, foi atribuído à alteração do sistema oracional, ou seja, a operações que modificam as construções oracionais, por alteração de toda a oração, em bloco, ou do seu núcleo com consequências para a construção de complementos e respetivas funções. O nível estrutural 2, intermédio, foi atribuído às operações que envolvem elementos nucleares das funções na oração, ou seja, ao subsistema de funções dentro do sistema oracional. Por sua vez, o nível estrutural 3, o inferior, foi atribuído às operações que envolvem a alteração dos constituintes não nucleares das funções na oração, ou seja, constituintes satélites em relação a esses núcleos. Esclareça-se ainda que o estatuto charneira do nível estrutural 2 levou a que fossem integradas nesse nível as operações que envolvem unidades de dois níveis, por exemplo, a substituição de unidades sintagmáticas correspondentes a circunstâncias por frases subordinadas adverbiais, que expressam valores semânticos equivalentes.

Ainda em relação ao nível estrutural, além da categorização das operações segundo o nível, a análise focou-se também na sequência dos níveis em que as operações se vão situando.

3. Resultados

3.1. Processo de escrita: um mar de operações

O processo de escrita é marcado por operações. Os resultados globais relativos ao número de operações mostram que a sua presença no processo de escrita não diminui com a progressão nos níveis de escolaridade, mas é reforçada, como se pode observar na Tabela 1. Os valores especificados na Tabela 1 também revelam que as operações incidem, de forma relevante, sobre as duas dimensões de escolhas: as relativas ao conteúdo que figurará no texto e as relativas à formulação linguística com que o conteúdo surgirá construído no texto. Embora as operações relativas ao conteúdo sejam preponderantes em todos os anos de escolaridade, o peso das operações relativas à vertente de formulação é também significativo, situando-se acima de 40%, em todos os anos de recolha de dados.

Tabela 1 - Número de operações: foco no conteúdo e na formulação discursiva

Ano	Conteúdo discursivo	Formulação discursiva	Total
2.º	232 (54,5%)	194 (45,5%)	426
4.º	534 (53,3%)	468 (46,7%)	1002
6.º	991 (59,0%)	690 (41,0%)	1681
8.º	1274 (53,0%)	1132 (47,0%)	2406
Global	3031 (55,0%)	2484 (45,0%)	5515

A procura de conteúdo para integrar no discurso e a procura da formulação discursiva manifestam-se por diferentes tipos de operações: propostas de base (P-b) e propostas de alterações correspondentes a adições (Ad), supressões (Sup), substituições (Sub) e deslocações (Desl). Os valores correspondentes a estas operações, em cada dimensão, são especificados na Tabela 2.

Tabela 2 - Tipo de operações

	2.º		4.º		6.º		8.º		Total
	Cont.	Form.	Cont.	Form.	Cont.	Form.	Cont.	Form.	
P-b	66	—	93	—	104	—	119	—	382
Ad	80	70	242	90	450	145	557	201	1835
Sup	8	33	21	54	53	95	85	149	498
Sub	78	75	178	303	384	410	513	743	2684
Desl	—	16	—	21	—	40	—	39	116

Os valores da Tabela 2 mostram duas grandes forças atuantes quanto à natureza das operações, quer na dimensão de conteúdo, quer na dimensão de formulação: a alteração por adição e por substituição.

Na dimensão relativa ao conteúdo, as alterações resultam em maior grau da proposta de adição de elementos que correspondem a novo conteúdo. A substituição de elementos por outros que remetem para conteúdo diferente está também fortemente presente, no conjunto das operações de cada ano de escolaridade.

Este relativo equilíbrio das operações de adição e de substituição altera-se na dimensão de formulação. A operação de substituição passa a dominar, acentuando-se claramente os valores que apresenta, a partir do quarto ano. A operação de adição passa a ficar circunscrita a determinados contextos em que a adição dos elementos em causa não traz conteúdo novo,

mas corresponde à explicitação de conteúdo que seria veiculado de forma implícita.

Em relação à operação de supressão, observa-se que é menos atuante na dimensão de conteúdo em comparação com a dimensão de formulação. Nesta dimensão, em contraponto à adição, a supressão corresponde a uma escolha discursiva de deixar determinado conteúdo implícito.

A operação de deslocação corresponde, por si, a uma modificação da formulação discursiva, por alteração da ordem dos elementos que já se encontram presentes. Não acarreta, *grosso modo*, alteração de conteúdo (embora possa trazer alterações da saliência dada aos conteúdos expressos).

3.4. Operações e níveis estruturais: escolhas e onda sintática

Os resultados apresentados anteriormente mostram o processo de construção textual caracterizado por um elevado número de operações, que correspondem a escolhas com reflexos no conteúdo e na formulação linguística. As operações podem incidir em diferentes níveis estruturais, tendo como referência os constituintes da frase. Considerando cada uma das dimensões, esses níveis passarão a constituir o foco da apresentação dos resultados.

A Tabela 3 apresenta os valores das operações focadas no conteúdo discursivo distribuídos pelos níveis estruturais. Numa perspectiva global, pode observar-se que o conteúdo discursivo do texto é construído por meio de operações que incidem nos três níveis estruturais, embora com pesos diferenciados.

O manuseamento do conteúdo discursivo efetua-se, em larga medida, no nível hierárquico mais elevado, ou seja, o que envolve o esquema proposicional, o nível estrutural 1. A partir da apresentação das proposições correspondente às propostas de base, a geração e seleção de conteúdo discursivo do texto faz-se, em larga medida, pela dinâmica de apresentação de

propostas correspondentes a novas proposições e de substituição de proposições anteriormente apresentadas (incluindo as propostas de base).

Tabela 3 - Nível estrutural (NE) das operações focadas no conteúdo discursivo

NE	Operação	2.º	4.º	6.º	8.º	Subtotal	Total
1	P-b	66	93	104	119	382	1732
	Ad	38	125	222	320	705	
	Sup	5	3	11	20	39	
	Sub	30	87	205	288	610	
	Desl	—	—	—	—	—	
2	Ad	14	48	105	128	295	481
	Sup	3	11	25	38	77	
	Sub	7	23	34	45	109	
	Desl	—	—	—	—	—	
3	Ad	28	69	124	110	331	818
	Sup	—	8	17	28	53	
	Sub	41	68	145	180	434	
	Desl	—	—	—	—	—	

No que diz respeito à operação de adição, neste nível estrutural, salienta-se a contribuição para a geração de conteúdo por meio do recurso às seguintes estruturas frásicas:

- (i) orações coordenadas assindéticas — frequentemente para integrarem uma sequência de orações, que se mantém em aberto, para ser continuada;
- (ii) orações coordenadas copulativas — dizendo algo mais, por meio da junção de uma oração a outra já existente, sendo ligadas pela conjunção “e”, ou fechando uma sequência de orações;
- (iii) orações subordinadas adverbiais finais infinitivas, introduzidas pela preposição “para”;
- (iv) orações subordinadas adverbiais finais infinitivas, sem

preposição “para”, na sequência de frases com o verbo “ir” (ou “vir”) — nestas construções emerge a questão do estatuto do verbo “ir”, enquanto verbo auxiliar ou verbo pleno (cf. Raposo, 2013); a realização da proposta em dois momentos poderá reforçar o estatuto de verbo pleno de “ir”, sendo que neste contexto a preposição final “para” é geralmente dispensada nas propostas dos participantes; ex. (a expressão sublinhada corresponde à adição): *Foram logo ao Turismo, pedir informações.*

- (v) orações subordinadas adverbiais temporais finitas, introduzidas pela conjunção “quando”;
- (vi) orações subordinadas adverbiais causais finitas, introduzidas pela conjunção “porque”.

As estruturas mencionadas ocorrem em todos os anos de escolaridade, incluindo no segundo ano. Em anos mais avançados, surgem estruturas como as adversativas e as explicativas, a partir do 6.º ano.

Na operação de substituição, neste nível estrutural mais amplo, emerge sobretudo a alteração de conteúdo envolvendo toda a proposição ou, pelo menos, a predicação (uma vez que os protagonistas se mantêm frequentemente na posição de sujeito). Não sobressaem regularidades de substituições no plano estrutural.

A operação de supressão, que não é tão frequente, incide, de uma forma geral, sobre proposições autónomas ou coordenadas copulativas que vão sendo formuladas. Entre as subordinadas, são as frases subordinadas temporais que, com mais frequência, são alvo de supressão.

No nível estrutural 2, correspondente às posições ou funções do esquema proposicional, as operações predominantes são também a adição e a substituição.

Na operação de substituição, a mais frequente, está em causa a substituição do elemento que ocupa uma posição ou função do esquema proposicional por outro, de que resulta um conteúdo diferente. De modo mais

frequente, essa substituição faz-se mantendo a estrutura em causa (por exemplo, substituição entre SN, para a função de Objeto Direto, substituição no âmbito dos SP para a expressão de determinada circunstância) ou propondo outra de nível sintagmático equivalente (por exemplo, substituição entre SP e SADV, também para a expressão do mesmo tipo de circunstância).

Além desses casos, também ocorrem substituições entre níveis, para a expressão do valor semântico em causa, por exemplo a substituição envolvendo orações subordinadas adverbiais e sintagmas preposicionais e adverbiais para a expressão do tempo – por exemplo: *quando chegámos ao hotel* vs. *à noite*.

A operação de adição manifesta-se, de forma mais saliente, pela inserção das seguintes funções:

- (i) circunstâncias — surgem em relevo as circunstâncias de lugar e de tempo;
- (ii) conexão interfrásica — para estabelecerem relações temporais, de inclusão, adição, explicação, por meio de conjunções e advérbios.

De forma simétrica, embora com valores mais reduzidos, a operação de supressão incide também predominantemente sobre estas funções, tendo como resultado a sua eliminação.

No nível estrutural 3, são as operações de adição que predominam. Neste nível, por meio da adição, os participantes no processo de escrita analisado procedem, sobretudo, à inserção das seguintes funções:

- (i) modificadores de nomes, ou seja, atribuição de qualificações a nomes que integravam propostas anteriores — as estruturas correspondentes a esses modificadores são predominantemente sintagmas preposicionais, adjetivos e frases relativas;
- (ii) ampliação de constituintes por meio da junção de elementos em enumerações — o conteúdo de propostas anteriores é ampliado pela inclusão de novo(s) elemento(s), o que acontece sobretudo

na posição ou função de Objeto Direto, mas também ocorre no âmbito das funções de sujeito e de predicativo;

- (iii) complementos — a inserção de complementos mais saliente é a de complemento do advérbio *depois* cujo significado passa a ter um evento ou um processo como referência; ex.: *depois do almoço, depois de visitarem o castelo.*

A operação de substituição, neste nível estrutural, atua sobretudo em relação às mesmas funções (com substituição de elementos anteriormente propostos, no âmbito de modificadores de nomes, enumerações e complementos adverbiais) e emerge também a substituição de especificadores, correspondentes a quantificadores na indicação de horas e de quantidades de entidades.

Na operação de supressão, que ocorre de forma menos frequente, estão fundamentalmente em causa as mesmas funções que na operação de adição, mas, neste caso, orientada para a eliminação dos elementos ou conteúdo correspondente. Neste nível estrutural, a operação de supressão só ocorre a partir do quarto ano de escolaridade, enquanto a adição ocorre desde o segundo ano.

A Tabela 4 apresenta os valores das operações focadas na formulação discursiva, distribuídos pelos níveis estruturais.

A escolha entre formulações discursivas diferentes para expressar um conteúdo considerado como equivalente, no contexto da tarefa, ocorre em todos os níveis estruturais e em todos os anos de escolaridade. Os valores da Tabela 4 mostram que as operações se situam predominantemente no nível estrutural 3, o mais específico, seguido do nível estrutural 2 e, com menor número de operações, no nível hierárquico mais global, o nível estrutural 1.

A manifestação mais óbvia da escolha entre formulações com equivalência semântica é a que envolve palavras ou expressões sinónimas. Globalmente, esses casos dão conta de um grande número de operações,

aproximando-se de um terço das operações relativas à formulação discursiva. Está em causa a operação de substituição, que é a predominante nesta dimensão, representando quase dois terços das operações.

Tabela 4 - Nível estrutural (NE) das operações focadas na formulação discursiva

NE	Operação	2.º	4.º	6.º	8.º	Subtotal	Total
1	Ad	—	—	1	1	2	165
	Sup	—	1	—	1	2	
	Sub	10	29	44	72	155	
	Desl	—	—	2	4	6	
2	Ad	33	44	82	107	266	850
	Sup	26	34	58	81	199	
	Sub	12	72	68	149	301	
	Desl	14	17	27	26	84	
3	Ad	37	46	62	93	238	1469
	Sup	7	19	37	67	130	
	Sub	53	202	298	522	1075	
	Desl	2	4	11	9	26	

Além das operações entre sinónimos, neste texto, damos relevo a outros casos que envolvem diferentes construções sintáticas, que considerámos semanticamente equivalentes, no contexto da tarefa de escrita realizada.

No nível estrutural 1, ocorrem substituições, largamente predominantes, alguns casos de deslocações, estas últimas envolvendo a alteração de ordem entre as orações, e casos pouco frequentes de adições ou supressões correspondentes à explicitação de uma predicação, por exemplo: *Curiosos, foram ver* vs. *Curiosos como eram, foram ver*).

Em relação à substituição, uma fonte de alterações reside na proposta de processos verbais de significado equivalente, mas que implicam construções sintáticas diferentes (por ex., a substituição entre *gostar de* vs. *adorar*) ou de alteração da construção para o mesmo processo verbal (por ex., entre *subir à torre* vs. *subir a torre*).

Para além de substituições entre processos verbais a que correspondem construções sintáticas diferentes, chamamos a atenção para as construções a seguir indicadas:

- (i) construções com os verbos “ir” e “vir” — a operação baseia-se no seu estatuto dual de verbos plenos e verbos auxiliares; a ocorrência de uma construção constitui, em variadas ocorrências, um passo para a consideração da outra; por ex., a escolha pode envolver as propostas *vieram a Leiria* vs. *vieram visitar Leiria*; este exemplo ilustra o sentido mais frequente, com o movimento de verbo pleno a verbo auxiliar (note-se, por um lado, que o acréscimo de conteúdo trazido pelo significado de “visitar” se encontra subentendido, no contexto da tarefa; por outro lado, o significado de “vir” mantém-se ainda presente enquanto auxiliar, pelo que se pode considerar que estamos perante uma junção dos dois significados na mesma construção;
- (ii) construções com verbos “enquadradores” ou “configuradores” — a realização de uma ação por parte de entidades dotadas de consciência e vontade implica frequentemente a tomada de decisão. Esta pode permanecer implícita, não sendo trazida para o discurso, ou pode ser tornada explícita, emergindo no discurso. Na interação dos participantes para a construção do texto, emergem precisamente escolhas entre a explicitação e a implicação dessa dependência de verbos enquadradores e configuradores, como os processos mentais “decidir” e “resolver” — por exemplo, *decidiram andar de barco no rio Lis* vs. *andaram de barco no rio Lis*; esta última formulação não implica que não tenha havido decisão; podemos considerar que existiu, contudo ela não emerge no discurso (sobretudo quando não dá origem a episódios específicos, por exemplo, de hesitação e discussão); a ligação da decisão à dimensão de explicitação discursiva é

reforçada pelo facto de os próprios participantes tomarem como argumento de inclusão não a existência ou não de decisão, mas um critério discursivo, correspondente à repetição no texto, como decorre desta posição de um participante: “não!/ porque assim 'tamos sempre a dizer decidiram/ resolveram” (S77, G26, 8.º ano); a operação manifesta-se nos dois sentidos: no da colocação sob a dependência do verbo configurador e no da autonomização em relação a esse verbo, por meio da sua supressão.

No nível estrutural 2, predominam globalmente as operações de substituição, embora nalguns anos, designadamente no segundo ano, seja a operação de adição a mais frequente.

Entre as substituições neste nível estrutural, colocamos em relevo as seguintes operações:

- (i) substituição entre preposições de valor semântico próximo — estão sobretudo em causa as preposições associadas à expressão do espaço, designadamente de valores locativos ou direcionais; por exemplo, as substituições entre as preposições *a, para, até*: (*dirigiram-se*) *ao prédio, para o prédio, até ao prédio...*; noutros casos, a escolha é entre o valor locativo e o modificador (*visitar o mosteiro na Batalha* vs. *visitar o mosteiro da Batalha*), colocando em ação a relação entre dois níveis estruturais;
- (ii) substituição de conectores interfrásicos — em termos de frequência, surge em relevo, no âmbito da tarefa de escrita, a conexão temporal, com propostas de substituição entre *depois, em seguida, então, primeiro, ...*; outras operações colocam em relação conectores de paradigmas diferentes, como sejam a substituição entre a conjunção temporal *quando* e a conjunção copulativa *e* ou a conjunção adversativa *mas*; envolvendo níveis

estruturais diferentes ocorre a escolha entre a construção com a copulativa *e* e a construção por meio de frase relativa, por exemplo, nas formulações *foram ver a fonte que estava a deitar água* vs. *e (a fonte) estava a deitar água*;

- (iii) construção da referência por meio de nome próprio ou por meio da combinação de categoria e nome próprio — a escolha implica a substituição do núcleo nominal, no nível estrutural 2, e a possibilidade de adjunção de um modificador, no nível estrutural 3; por exemplo, *(foram visitar) Leiria* vs. *a cidade de Leiria*.

Em relação à operação de adição, adquire saliência a escolha entre as seguintes construções:

- (i) explicitação do sujeito ou opção pelo sujeito nulo recuperável contextualmente — a construção do texto em torno dos protagonistas, que funcionam como os atores de um grande número de processos, permite que os autores façam a gestão da sua explicitação; o critério é fundamentalmente procurado na vertente discursiva, designadamente na frequência com que vai sendo feita ao longo do texto em construção;
- (ii) inserção de conectores interfrásicos — as operações de adição da conjunção copulativa *e* são as mais frequentes; a inserção dos conectores de valor temporal (*depois, em seguida, então, primeiro, já...*) também ocorre de forma relevante; além destes, o conector interfrásico *também* apresenta alguma frequência, embora menor;
- (iii) explicitação de circunstâncias correspondentes a informação recuperável contextualmente — em foco está a apresentação de informação que, na sequência discursiva, poderia permanecer implícita; por exemplo, a localização “no castelo” está implícita na sequência: *Subiram o monte do castelo e chegaram cansados. No*

castelo, admiraram a paisagem que se via lá de cima.

As construções referidas são também as que apresentam maior saliência na operação de supressão, embora nesta alteração seja efetuada não no sentido da inserção, mas no do apagamento.

A operação de deslocação, neste nível estrutural, envolve predominantemente alterações nas posições que as circunstâncias, designadamente de tempo e de lugar, ocupam na frase.

No nível estrutural 3, a preponderância das operações de substituição é ainda mais acentuada, acontecendo em todos os anos de escolaridade. Uma parte relevante é constituída por substituições entre palavras ou expressões sinónimas, como referimos. Neste nível estrutural, para além da sinonímia, alcança também relevo o parâmetro relativo às relações semânticas para a construção da referência, designadamente a construção de possibilidades alternativas com base nas relações de hiperonímia/ hiponímia, nomes próprios, holonímia/ meronímia, substituições por metonímia, etc. A adoção da referência definida ou indefinida emerge também nas operações. A vertente morfológica está também presente por meio de operações que incidem em parâmetros de variação morfológica (número: singular/plural; grau: normal/ diminutivo; pessoa: 4.^a/ 6.^a; tempo verbal: pretérito perfeito/ pretérito imperfeito, presente/ pretérito perfeito, ...).

Tal como nos níveis anteriores, também ocorre, neste nível estrutural, a substituição entre diferentes estruturas sintáticas para dar uma formulação discursiva diferente a um mesmo conteúdo nuclear. Entre as construções envolvidas, damos relevo às seguintes:

- (i) construções apenas com verbo pleno ou com auxiliares — anteriormente já nos referimos a construções com os verbos *ir* e *vir* na relação entre orações; neste nível estrutural, está em foco a construção apenas com verbo pleno ou a construção com auxiliar; ex.: *visitaram o castelo* vs. *foram visitar o castelo*;
- (ii) modificadores de natureza sintagmática ou frásica — estão em

causa operações de substituição entre SP ou SADJ e Frases relativas, infinitivas ou participiais.

Em relação à adição, as operações deste nível estrutural envolvem predominantemente determinantes e modificadores do nome e quantificadores. Em relação à adição de modificadores, salientam-se as seguintes operações:

- (i) adição de modificadores nominais que explicitam informação que se encontrava implícita — na dimensão de formulação discursiva, a operação de adição está associada à explicitação de conteúdo recuperável no âmbito do texto; neste nível estrutural, essa vertente de explicitação também se manifesta; surge em relevo a proposta de inclusão do modificador “*de Leiria*” para construir a referência à entidade em causa, por exemplo, *o castelo* ou *a cidade*, quando a localização espacial facultada anteriormente no texto permite essa identificação; não se limita ao nome da cidade a construção da referência por meio da adição do nome próprio, quando a identificação da entidade por meio do nome comum já seria possível em muitos pontos textuais, designadamente pelo facto de o nome próprio ter sido introduzido anteriormente; outros casos ocorrem, por exemplo, pela adição de “*Lis*” a “*rio*” ou de “*Maringá*” a “*centro comercial*”.
- (ii) a adição não se restringe a nomes próprios, ocorrem outros casos em que a localização espacial permite recuperar o conteúdo expresso pelo modificador, como, por exemplo: *a entrada + do castelo*;
- (iii) adição de modificadores apositivos — os modificadores inseridos podem corresponder a modificadores apositivos, o que ocorre sobretudo com a explicitação dos nomes dos protagonistas, em associação a nomes comuns como *jovens, amigos, etc.: e assim decorreu a visita dos três amigos, João, Rui e Lena, a Leiria*;

Nos casos das operações apresentados, não está em causa a necessidade de desfazer qualquer ambiguidade referencial. As propostas estão ligadas à gestão da presença discursiva do conteúdo em causa ao longo do texto, como se torna manifesto pelo argumento apresentado por um aluno do 8.º ano: “os três jovens/ não/ a gente/ o Rui/ agora vamos meter os nomes/ já não metemos os nomes/ os nomes há muito tempo” (S95, G32, 8.º ano).

(iv) adição de determinantes do nome — a adição de determinantes na dimensão de formulação discursiva envolve sobretudo artigos definidos em contextos nos quais a presença do artigo não é obrigatória, designadamente a acompanhar nomes próprios, por exemplo, em: (a) *Lena deu um grito*; a adição de determinantes possessivos em contextos nos quais a relação em causa está subentendida também apresenta alguma expressão, por exemplo: “*descansámos um bocado da (nossa) longa viagem*” (S81, G27, 8.º ano).

(v) adição de quantificadores — a adição de quantificadores na dimensão de formulação discursiva envolve sobretudo quantificadores numerais, quando a quantidade já é conhecida, por exemplo, em “os nossos (três) amigos” (S95, G32, 8.º ano); outros quantificadores inseridos consistem nos quantificadores existenciais, designadamente “vários”, por ex., em “foram visitar os (vários) centros comerciais” (S66, G22, 8.º ano) ou em “onde observaram (várias) pessoas a pescar” (S40, G14, 4.º ano);

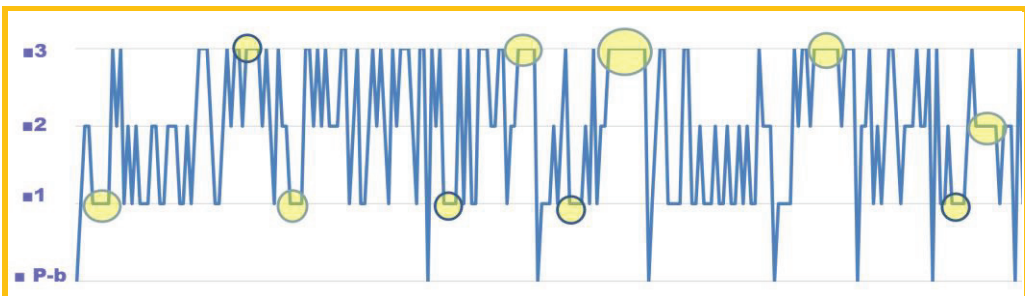
(vi) adição de advérbio de quantidade e grau — apresentado o núcleo do conteúdo semântico, a formulação discursiva pode incidir no seu tratamento, no que diz respeito ao grau, pela adição de advérbios de quantidade e grau, como *muito*, por exemplo em “estavam (*muito*) cansados e resolveram...” (S78, G26, 8.º ano).

Anteriormente, esteve em foco o nível estrutural das operações, nas dimensões de conteúdo e de formulação.

Colocamos agora em análise a relação sequencial entre as operações, ou seja, o modo como os participantes se focam nos diferentes níveis ao longo do processo de escrita. O processamento envolve primeiramente as unidades sintáticas mais gerais, para passar, sucessivamente, a níveis mais específicos? Ou as operações atuam de forma complexa, incidindo nos diversos níveis sem uma sequência pré-estabelecida e sem estarem dependentes do tratamento e fixação dos níveis hierárquicos mais elevados para incidirem nos níveis mais específicos? Para obter uma resposta, é necessário considerar a sequência de operações ao longo do processo e os níveis sobre que incidem.

A análise sequencial das operações no decurso do processo, considerando o seu nível estrutural, mostra que as operações se sucedem formando uma onda que combina a variação frequente entre níveis estruturais com a focalização numa posição estrutural, tomada como alvo de atenção para a realização de operações. O gráfico apresentado na Figura 1 ilustra essa onda, com uma sequência de operações e respetivos níveis, de um grupo do 6.º ano de escolaridade. Para possibilitar a localização das propostas de base, no gráfico, foi-lhes atribuído o valor zero (0), embora, do ponto de vista estrutural, elas correspondam também a orações, tal como acontece no nível estrutural 1, em que foram consideradas nas tabelas anteriores.

Figura 1 - Onda sintática – variação de níveis estruturais na sequência de operações



A observação da linha do gráfico apresentado na Figura 1 evidencia:

i) a sequência de operações após cada proposta de base corresponde a uma curva complexa, em que as operações podem ir incidindo em níveis diversos, sem o tratamento prévio das unidades do nível mais geral;

ii) nalguns momentos do processo, a existência de segmentos planos mostra que a incidência de uma operação num elemento de determinado nível o coloca em foco e desencadeia operações que correspondem à procura de conteúdo ou de formulação para esse ponto do fio textual, ou seja, dão origem, frequentemente, a alternativas à proposta do início do segmento.

O perfil de complexidade encontrado caracteriza a curva da sequência de operações em todos os anos de escolaridade.

Conclusão

A análise do processo de escrita tem evidenciado o seu carácter reformulativo (BARBEIRO, 1999, 2019; HAYES; FLOWER, 1980; CALIL, 2016; O'DONNELL, 2013). Efetivamente, para além das operações que são formuladas para fazer avançar o texto, o processo é amplamente marcado por operações que alteram as propostas que vão sendo apresentadas, à procura do conteúdo para figurar no texto e da formulação linguística que o expressa ou constrói. Neste capítulo, estiveram em foco a incidência das operações na dimensão relativa ao conteúdo discursivo ou à formulação discursiva e o nível sintático em que as operações se situam.

Os resultados do estudo transversal apresentado mostraram que, com a progressão no ensino básico, se reforça a natureza reformulativa do processo de escrita, pelo reforço do número de operações ou propostas de alteração que vão sendo sugeridas a partir da formulação de uma proposta de base. De forma crescente com o nível de escolaridade, a procura correspondente a esta natureza reformulativa, transformadora do texto que

vai sendo construído, acompanhando o avançar do fio textual, manifesta-se nas duas dimensões em foco: a do conteúdo discursivo e a da formulação discursiva do conteúdo.

Uma vez que o processo se consolida como reformulativo, uma das implicações do estudo remete para o alargamento de possibilidades, ou seja, para a capacitação dos alunos para gerarem propostas alternativas que se mostrem adequadas, na dimensão de conteúdo e de formulação linguística, entre as quais poderão realizar as suas escolhas. No domínio da sintaxe, essa capacitação, na dimensão de formulação, passa pelo estabelecimento da relação entre estruturas equivalentes quanto ao significado expresso contextualmente; passa também pela consciencialização e alargamento dos recursos quanto às relações ou conexões (interfrásicas e inter-sintagmáticas) que podem ser estabelecidas. Na dimensão do conteúdo, passa pela consciencialização das funções que a frase e o sintagma podem apresentar, permitindo a escolha entre a sua inclusão ou não (ou, reativando a dimensão de formulação, pode passar, em alternativa, pela escolha de construir uma frase ou um sintagma autónomos, com base no conteúdo em foco).

As possibilidades ativadas para a realização de escolhas situam-se em todos os níveis sintáticos, pelo que o estabelecimento de equivalências e a consciencialização de funções podem envolver todos esses níveis.

A existência de variadas possibilidades coloca o problema da tomada de decisão. No percurso de escolaridade, o contacto com os textos dos géneros em causa pode levar à apropriação do tipo de conteúdo e do nível de explicitação ou especificação que se espera encontrar, para modelar a construção de um texto coerente e com informação relevante, de acordo com o género. Também em relação à dimensão da formulação discursiva se espera esse incremento da apropriação de recursos. Nesse percurso, um papel crucial pode ser desempenhado pelo professor. Ele pode fomentar a consciencialização a partir dos textos que são lidos, evidenciando o contributo dos conteúdos e das formas linguísticas escolhidas em textos modelares para

a construção do significado textual. Além desse nível correspondente às potencialidades do trabalho com os textos curriculares, o papel do professor pode exercer-se dentro do próprio processo de escrita, através da sua colaboração, que pode ser concretizada por meio de diálogo com os alunos a acompanhar o processo (BARBEIRO, 1999; GRAVES, 1983) e mesmo através da sua participação direta no processo em atividades de escrita e reescrita realizadas em conjunto com os alunos (BARBEIRO; BARBEIRO, 2019, 2020). Nesse trabalho como participante direto no processo, mas ainda com o seu estatuto de professor, na interação com os alunos, ele dinamiza o aparecimento de novas propostas, coloca desafios nas dimensões de conteúdo e de expressão, explicita valores e contributos das unidades para o propósito textual, apoiando, deste modo, a tomada de decisão (BARBEIRO; BARBEIRO, 2019, 2020). Ao explicitar as propriedades e valores linguísticos das unidades em foco, ele concretiza a ligação entre a consciência gramatical e as escolhas realizadas no processo de escrita (BARBEIRO; BARBEIRO, 2023; MYHILL, 2018; MYHILL *et al.*, 2020), fundando as escolhas e dando um valor funcional e articulado com as competências de escrita ao conhecimento metalinguístico, com relevo para o que se situa ao nível do processamento da frase.

Referências

ASP, E. The twin paradoxes of unconscious choice and unintentional agents: What neurosciences say about choice and agency in action and language. *In*: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). **Systemic Functional Linguistics: Exploring choice**. England: Cambridge University Pres, 2013. p. 161-178

BARBEIRO, L. Escrita: tecer e esculpir o texto. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 221-230, 2019.

BARBEIRO, L. **Os alunos e a expressão escrita**. Portugal: Fund. Calouste Gulbenkian, 1999.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. A dimensão metalinguística na reescrita conjunta. *In*: PINTO, A.; MARQUES, C.; SILVA, P. N. (Orgs.). **Discurso acadêmico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática**. Portugal: Grácio Editor, 2023, p. 19-37.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino- aprendizagem da escrita. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 2, p. 91-108, 2020.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. O discurso do professor na reescrita conjunta. *In*: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (Org.). **Discurso acadêmico: Uma área disciplinar em construção**. Coimbra: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL, 2019. p. 83-105

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. England: Routledge, 1987.

BRITTON, J. Shaping at the point of the utterance. *In*: YOUNG, R.; LIU, Y. (Org.). **Landmark essays on rhetorical invention in writing**. England: Routledge, 1994. p. 147-152

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: Estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, v. 60, p. 100875, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>.

CHENOWETH, N.; HAYES, J. Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. **Written Communication**, v. 18, n. 1, p. 80-98, 2001.

GRAVES, D. H. **Writing: Teachers and children at work**. EUA: Heinemann, 1983.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. England: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Meaning as choice. *In*: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). **Systemic Functional Linguistics: Exploring choice**. England: Cambridge University Press, 2013. p. 15-36.

HASAN, R. Choice, system, realisation: Describing language as meaning potential. *In*: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). **Systemic**

Functional Linguistics: Exploring choice. England: Cambridge University Press, 2013. p. 269-299.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANSELL, S. (Eds.), **The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications.** EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-27.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Eds.), **Cognitive processes in writing.** EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A.; LOWRY, M. R. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *International Journal of Business Communication*, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004.

MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 18, p. 1-21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.

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, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>.

O'DONNELL, M. J. A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T.; O'GRADY, G. (Eds.). **Systemic functional linguistics: exploring choice.** England: Cambridge University Press, 2013. p. 247-266.

RAPOSO, E. Verbos auxiliares. In: RAPOSO, E.; NASCIMENTO, M. F.; MOTA, M. A.; SEGURA, L.; MENDES, A.; ANDRADE, A. (Org.). **Gramática do Português.** Volume II. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 1221-1281.

TODOS NÓS FALAMOS E ESCRREVEMOS FRASES... MAS COMEÇAMOS PELAS PALAVRAS

*Solange de Fátima Andreassa Di Agustini¹¹
Maria Regina Maluf¹²*

DOI [10.29327/5334988.1-3](https://doi.org/10.29327/5334988.1-3)

Introdução

Quando temos a sorte de observar um bebê tentando dizer suas primeiras palavras, um sorriso pleno e enlevado aparece em nosso rosto... sorrimos encantados, porque o aparecimento da linguagem oral é fascinante e nos aproxima do bebê de um modo novo. Neste capítulo trataremos da linguagem, mas não mais das primeiras palavras oralizadas e sim das primeiras palavras escritas. Assim como os bebês passam dos primeiros sons às primeiras palavras, depois para a formulação de frases e só então para as conversações reais, os aprendizes da linguagem escrita conhecem e memorizam as letras que representam o som de suas falas, compreendem o alfabeto e aprendem a ler e a escrever. Sem entrarmos na discussão de definições sobre palavras e frases, vamos admitir que uma frase é sempre portadora de significados, e por isso ela não integra as “primeiras palavras” do bebê. Admitimos frases com uma palavra, como por exemplo “*silêncio!*”, pois entendemos que alguém não quer barulhos, assim como admitimos frases com muitas palavras, como por exemplo, “*eles querem que a gente fique em silêncio*”.

¹¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, solangeandreassa37@gmail.com

¹² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, marmaluf@gmail.com

Observações a respeito do desenvolvimento da linguagem oral são pródigas em demonstrar que os membros de nossa espécie *homo sapiens* que vivem em sociedade aprendem a falar o idioma de seu grupo social, não importa que idioma seja esse, como bem demonstraram pesquisas de Vygotsky, Luria e Leontiev (1934/1988). Por outro lado, as investigações geradas pelas neurociências cognitivas sobretudo neste século XXI, bem como pela psicologia cognitiva, com uso de imagens produzidas por ressonância magnética, permitem visualizar o que acontece no nosso cérebro quando começamos a aprender as letras do alfabeto. Dentre os neurocientistas cognitivos contemporâneos, destacaremos neste capítulo as pesquisas de Stanislas Dehaene (2012; 2023), diretor do *Cognitive Neuroimaging Unit* em Paris e professor do *Collège de France*. Dehaene vem estudando especificamente as redes neurais mobilizadas para a leitura e suas pesquisas abriram as portas para a nova Ciência da Leitura. Seus dois últimos livros, traduzidos para o português, podem ajudar efetivamente professores, investigadores e influenciadores de políticas públicas na elaboração de conhecimento útil e práticas efetivas para a alfabetização de todos.

No decorrer deste capítulo abordaremos questões básicas da nova neurociência da aprendizagem da leitura, que nos ajuda a entender como nosso cérebro aprende facilmente a falar palavras, qualquer que seja o idioma de nosso grupo social, mas enfrenta dificuldades para criar os circuitos que permitirão a leitura de palavras mediante o processamento visual e auditivo das letras de nosso alfabeto, chegando a compor e decompor frases e textos que escrevemos ou lemos.

1. Sabemos falar, mas precisamos aprender a ler

O papel dos professores alfabetizadores tornou-se essencial sobretudo a partir do século XX, quando o acesso ao sistema de escrita pouco a pouco foi sendo democratizado até chegarmos aos direitos universais que

admitiram que todos têm o direito de aprender a ler e a escrever (UNESCO, 2009). Sabemos falar, pois a fala é um produto da evolução humana, presente em todos os grupos humanos, uma vez que se desenvolve a partir de nossos genes sob influência dos diferentes ambientes sociais e culturais. Porém, viver em um ambiente letrado não é suficiente para que aprendamos a ler. As evidências nos mostram que aprendemos a falar bem antes de aprender a ler. E então, cabe perguntar: como aprendemos a ler?

Sendo a leitura uma habilidade a ser ensinada a partir da invenção dos sistemas de escrita, ensinar a ler passou a ser uma necessidade, desde os primórdios do uso da linguagem escrita. Mas essa necessidade cresceu na medida em que as sociedades se democratizaram, sobretudo a partir do início do século XX.

Não existe total consenso dos historiadores a respeito da linha do tempo da invenção da escrita, mas muitos admitem sua ocorrência há cerca de 5 mil anos. Maryanne Wolf (2008) pesquisou os primeiros sistemas de escrita, buscando compreender o modo como nosso cérebro, segundo ela, se adaptou à leitura. Wolf encontrou vestígios de marcas de escrita de vários formatos em diferentes regiões do planeta, ao longo de 10 mil anos. Assim, a história da leitura parece oferecer documentos únicos a respeito da contribuição de cada novo sistema de escrita para o desenvolvimento intelectual de nossa espécie.

O conhecimento e uso de cada sistema de escrita precisava ser transmitido e aprendido. E isso aconteceu sobretudo a partir do aparecimento dos sistemas de escrita baseados na representação dos sons da fala, como é o caso de nosso sistema alfabético. A eficiência do sistema alfabético de escrita superou todas as outras formas de escrever, uma vez que consiste em meros 26 sinais que são as letras, quando comparados por exemplo aos 200 caracteres da escrita cuneiforme ou aos milhares de hieróglifos da escrita egípcia.

Assim como outros países, o Brasil possui uma história a respeito de métodos para ensinar a ler e a escrever. Leonor Scliar-Cabral (2013) apresenta uma síntese da evolução desses métodos de ensino do sistema alfabético de escrita no ocidente e no Brasil, cuja leitura recomendamos aos leitores que desejam informações sobre a busca e criação de estratégias para a alfabetização no início do século XX.

Para responder à questão “*como aprendemos a ler?*”, utilizaremos neste capítulo algumas das evidências advindas das neurociências cognitivas e da psicologia cognitiva.

Um dos conhecimentos mais antigos, a respeito da estrutura e funcionamento de nosso cérebro, é o que localizou a área da linguagem, denominada área de Broca em homenagem ao cientista francês que a identificou em 1861, Paul Broca. Mas essa identificação só foi possível por meio de necropsia em paciente falecido, uma vez que na época não se dispunha de tecnologia para analisar o cérebro em funcionamento. Sabe-se desde então que a área de Broca é a área do nosso cérebro que permite a articulação da linguagem, ou seja, a fala. Até o último quarto do século XX, quase nada se sabia a respeito de nossa arquitetura cerebral no que concerne à aprendizagem da linguagem escrita.

Como demonstrado nas pesquisas com uso de imagens cerebrais de pessoas voluntárias e em processo de aprender a ler (DEHAENE, 2012), todos nós desenvolvemos redes cerebrais especializadas em processar rostos de pessoas, linguagem falada, visão e números, mas não temos redes cerebrais prontas para processar a linguagem escrita. Temos que aprender os sistemas de escrita, quaisquer que sejam eles. A grande e recente descoberta de que o cérebro humano possui enorme plasticidade e capacidade de *reciclagem de neurônios*, conduziu ao conhecimento de que *os neurônios humanos são capazes de aprender*, ou seja, os sistemas cerebrais podem orientar-se para símbolos novos, e pertencentes às diferentes culturas, como é o caso dos sistemas de escrita.

Assim, os conhecimentos mais atuais a respeito do funcionamento de nossas redes neurais demonstram que desenvolvemos nossa fala vivendo e interagindo linguisticamente com nosso grupo social. Mas não desenvolvemos espontaneamente nossa capacidade de usar sistemas de escrita; temos que aprender a decodificá-los, ou seja, aprender a transformar os símbolos das linguagens escritas nas palavras que eles representam, quaisquer que sejam esses símbolos.

Quando se trata de sistemas de escrita alfabética, como é o caso de nossos alfabetos compostos por 26 letras, temos que conhecer as letras e os sons que elas representam: assim é que podemos chegar a ler e ensinar a ler. Compreendemos o princípio alfabético de leitura e escrita quando entendemos que as letras representam sons e têm que ser combinadas de acordo com as regras do idioma falado, para que possam representar as palavras que falamos e serem lidas como tal.

Destas evidências conclui-se que a escrita se apoia na fala; a escrita serve para ser lida; para ler é preciso aprender a ler; não é possível escrever se não sabemos ler; escrever não é copiar. Quando lemos, nosso cérebro procura em nosso léxico mental – que faz parte de nossas memórias – o significado das palavras. Então, para compreender a leitura é preciso ter adquirido um vocabulário e as regras sintáticas de combinação de palavras para a formação de frases.

Nossos sistemas de escrita não estão prefigurados em nossa espécie, como acontece com a fala: eles foram inventados alguns séculos atrás somente. Todo sistema de escrita é um código, como os hieróglifos ou a escrita maia, que representam palavras e ideias. O sistema alfabético representa sons da fala e por isso temos que ensinar a todas as crianças – ou a jovens e adultos não alfabetizados - a tomar consciência da fala, isto é, as habilidades metalinguísticas. Para tanto, o conhecimento fônico é essencial (SARGIANI, 2022), uma vez que as relações entre os sons (fonemas) e as letras correspondentes (grafemas) constituem a base do processo de alfabetização:

é preciso usar o conhecimento dessas relações para decodificar as marcas que nos permitem ler, e codificar os sons representados por grafemas para poder escrever o que falamos.

2. Aprendemos a ler palavras, frases e textos

As palavras *escritas* são as unidades que os olhos do leitor percebem e elas estão separadas por um espaço vazio. Mas quando *ouvimos* frases e conversações, obviamente compostas por palavras, percebemos um fluxo contínuo de sons enquanto nosso cérebro vai processando os significados, com a ajuda do léxico mental existente em nossa memória. Linnea Ehri (2013; 2020) demonstra, como resultado de suas pesquisas mais recentes, as evidências encontradas que mostram como os iniciantes na aprendizagem da leitura, ou seja, em processo de alfabetização, começam a ler e escrever palavras, em listas ou dentro de frases e textos. Nosso cérebro aprende o processamento visual e auditivo das palavras, mesmo quando elas estão distribuídas de modo a compor frases e textos.

A necessidade de reportar-se à fala quando se começa a aprender a ler é talvez a mais importante tese que integra a Ciência da Leitura. Reportar-se à fala é um modo de favorecer o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, para que possamos relacionar sons da fala e letras que constituem o sistema alfabético. Exposto às letras, nosso cérebro aprenderá a processá-las, colocando em conexão o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem, conforme evidências de pesquisas de Dehaene (2023) ao explicar como funcionam as redes neuronais da leitura. O surgimento das redes cerebrais da leitura parece ocorrer com regularidade quando se aprende a ler em qualquer idioma, sendo que a variância no que concerne à maior ou menor dificuldade nessa aprendizagem parece estar relacionada à opacidade ou transparência das correspondências entre sons (fonemas) e letras (grafemas) nos diferentes idiomas. No que diz respeito às

crianças brasileiras, que estão sendo alfabetizadas em português do Brasil, resultados similares já foram encontrados (SARGIANI; EHRI; MALUF, 2018).

Nas pesquisas em referência, o leitor encontrará estudos controlados, que utilizaram procedimentos experimentais, apropriados para buscar respostas às hipóteses formuladas. Uma das primeiras hipóteses, sustentadas por Linnea Ehri (2013) está voltada para a demonstração de que, nos iniciantes, tanto na criança quanto no adulto em processo de alfabetização, existem *diferentes maneiras de ler*, isto é, diferentes formas de tentar entender ou manipular as unidades de letras agrupadas que são objeto de leitura. Um primeiro modo de ler consiste em discriminar, adivinhar, utilizar analogias. Mas, o modo de leitura fluente e compreensiva é o da leitura automatizada, ou de memória, que Ehri designa como *sight word reading*, isto é, um reconhecimento rápido e fácil da palavra em foco. Este é o modo fluente e compreensivo de leitura: inclui rapidez, acurácia e mesmo prosódia na leitura.

Assim como, desde os primeiros meses de vida, desenvolvemos sons e conjuntos de sons até aprendermos a pronunciar palavras, frases e textos, os membros de nossa espécie que têm a oportunidade da alfabetização efetiva aprendem a reconhecer letras e sons representados por meio da escrita, seja esta apresentada em papel ou em tela, isto é, relacionam os grafemas aos fonemas de modo automatizado: assim leem as palavras escritas e aprendem a ler e compreender frases e textos.

Quando se considera especificamente a aprendizagem da escrita, isto é, aprendemos a reproduzir o formato das letras do nosso alfabeto, devemos compreender que leitura e escrita são como duas faces de uma mesma moeda, mas elas implicam processos cognitivos diversos. Pesquisas já demonstraram que essas habilidades não são idênticas, mas compartilham estreita conexão de processamento cognitivo, com efeitos recíprocos (EHRI, 2013; 1997).

Na investigação de Ahmed, Wagner e Lopez (2014), os resultados mostraram o caráter desenvolvimental das interrelações entre a leitura e a escrita, no nível da palavra, da frase e do texto. As conclusões desses estudos

levaram a aceitar que a relação na direção da leitura para a escrita explica as habilidades de escrita de palavras e texto, mas que há uma relação bidirecional no nível das frases. Com a prática, os esforços das funções cognitivas envolvidas na escrita foram reduzidos, direcionando os esforços do processamento cognitivo para a qualidade textual.

Aqui aceitamos que ler e escrever são competências diferentes, mas ambas se assentam em conhecimentos e processos comuns. Consequentemente, o ensino que promove a melhoria das habilidades da escrita, pode aprimorar a capacidade de leitura (GRAHAM; HERBERT, 2011). Tanto a leitura quanto a escrita dependem de componentes específicos da linguagem escrita, tais como, a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético, a decodificação, codificação, compreensão da linguagem oral e produção escrita. As habilidades de leitura e de escrita dependem também dos atributos da sintaxe e organização do formato da escrita (AHMED *et al.*, 2022).

Escrever sobre um material lido melhora a compreensão da leitura, a sua fluência e a capacidade de leitura como um todo, portanto, a escrita também é um meio potencial para melhorar a leitura e aprendizagem dos alunos. Ademais, aumentar a frequência de atividades de produção escrita dos alunos impactará na melhora da compreensão da leitura.

Graham e Herbert (2011) examinaram a eficácia da escrita como uma ferramenta para melhorar a leitura dos alunos. A partir de uma metanálise para investigar os efeitos do ensino da escrita na leitura, verificaram que o ensino da escrita teve efeito positivo na proficiência de leitura dos alunos; que o ensino da escrita com seus vários componentes melhorou as habilidades de compreensão da leitura; ensinar a ortografia e construção de sentenças melhorou a fluência de leitura para alunos de 1º ao 7º ano, enquanto ensinar ortografia, aprimorou as habilidades de leitura de palavras para alunos de 1º ao 5º ano. Além disso, melhorar as habilidades de escrita dos alunos também

melhorou sua capacidade de ler textos. Descobriram que quando os alunos do 1º ao 6º ano escreviam mais, sua compreensão de leitura melhorava.

Há na literatura estudos que analisaram separadamente a leitura e a escrita com base numa abordagem de níveis de linguagem, a qual diferencia os níveis da palavra, da frase e do texto (BERNINGER *et al.*, 2002; WHITAKER *et al.*, 1994).

A investigação de Semeraro *et al.* (2019) examinou a eficácia de intervenções precoces e remediativas que visam a escrita cursiva e o ensino da ortografia para crianças do 1º, 2º e 3º anos. Calcularam a quantidade de texto escrito por minuto e suas conclusões sugeriram que as crianças se beneficiaram da escrita cursiva, obtendo melhor rendimento na escrita de frases, com melhor qualidade de produção, caligrafia e fluência na escrita cursiva. Os resultados indicam que a intervenção precoce é um fator crítico de prevenção das dificuldades de produção escrita e sublinham a importância de programas de treino motor para o desenvolvimento da escrita.

A letra cursiva favorece a competência e a qualidade de escrita, ademais demonstra ser mais fácil de aprender para crianças nos anos iniciais. As características dos movimentos motores da escrita cursiva apresentam padrão contínuo e consistente do traço, contrariamente a escrita imprensa apresenta descontinuidade e interrupções em que o processo motor é interrompido e assim sobrecarrega a memória de trabalho e não oferece fluência na escrita. A escrita cursiva também apresentou desempenho superior na ortografia e na sintaxe. Do ponto de vista grafomotor, a escrita cursiva representa um modo mais próximo dos gestos e movimentos naturais das crianças, e.g., garatujas curvas e rotativas por volta dos 3 anos, tendendo a fechar formas abertas (SEMERARO *et al.*, 2019 p. 17).

Um estudo de Graham (2010) no *Center Accelerate Student Learning (CASL)*, desenvolveu um programa de intervenção de ensino de fluência de escrita cursiva para 39 crianças dos anos iniciais de aprendizagem da escrita, com grupo controle. É composto de 27 lições com duração de 15 minutos,

aplicadas na sala de aula pelo professor, por um período de 6 meses. Os resultados mostraram tamanhos de efeitos grandes para a construção de frases ($d = 0.76$). Ressalta que evidências indicam que “a capacidade de escrever frases, a quantidade e a qualidade da escrita do aluno melhoram juntamente com a sua caligrafia” (GRAHAM, 2010). Ademais, quando o aluno apresenta má qualidade de escrita cursiva, compromete o processamento cognitivo no esforço de realizar a tarefa de escrita, porém prejudica o processo de composição de escrita de frases, que exige funções executivas como o planejamento e organização.

Organizar palavras em frases de forma a imprimir significado, atendendo às normas gramaticais e ortográficas, são habilidades que também precisam ser ensinadas explicitamente, pois a linguagem falada segue um fluxo contínuo (CORREA, 2010), o que pode representar alguma dificuldade na escrita de frases.

A frase é uma unidade linguística significativa e fundamental para comunicar ideias de forma escrita. É essencial que o aluno receba instruções sobre a estrutura sintática da frase. Aprender a compor frases é desafiador para escritores iniciais, portanto é vital que seja objeto de ensino.

2. Estratégias para ensinar a ler e escrever frases

Palavras são unidades de significado, mas geralmente não são usadas isoladamente para a comunicação. Devem ser articuladas entre si para formar as frases que produzem unidades significativas da nossa fala. No que lhe concerne, as frases são cadeias sonoras significativas que representam o seu conteúdo. O conceito de frase ancora-se em um tipo de enunciado constituído de uma ou mais palavras, com sentido completo na comunicação, que ultrapassa o significado da unidade linguística da palavra isolada. O campo de estudo que rege as normas de formação de frases é a sintaxe (CUNHA; CINTRA, 2017).

Uma frase pode ser composta de uma ou mais orações, e período é a frase organizada em orações. A oração possui dois termos essenciais, o sujeito e o predicado. Cada frase possui uma cadeia sonora significativa e é composta por unidades menores, as palavras, que por sua vez são constituídas de fonemas, e.g., fonema <=> palavra <=> oração <=> frase <=> período (CUNHA; CINTRA, 2017). Toda palavra possui identidade sintática que classifica o seu papel dentro do contexto de frases. Ainda, grande parte das palavras apresenta identidade semântica. Ambas as características são adquiridas pelas crianças quando aprendem a falar.

O ensino de competências de escrita de frases faz com que os alunos produzam textos de maior qualidade. Especificamente, a instrução deve partir de combinações de palavras em frases mais simples para avançar em construções de frases mais complexas. Portanto, ensinar os alunos a construir frases mais complexas através da combinação de frases menores e menos complexas deverá resultar numa maior capacidade de compreensão de tais unidades na leitura (GRAHAM; HERBET, 2011).

O professor pode orientar a prática de combinação de duas ou mais frases sintetizando em uma mais sofisticada; alunos podem praticar a junção de frases semelhantes em uma única frase; evoluindo para a combinação de frases para produzir um texto (GRAHAM; GILLESPIE; MCKEOWN, 2013). Algumas recomendações foram elaboradas para práticas de instrução eficaz de escrita de frases:

1. O ensino de competências de escrita de frases faz com que os alunos produzam textos de maior qualidade; as frases podem ser utilizadas para compor um parágrafo. Assim, treinar a escrita de diferentes tipos de frases é uma estratégia usada para compor parágrafos, e.g., uma frase de abertura, frases descritivas que fornecem pormenores relacionados com a primeira, e uma frase de fecho ou de conexão com o parágrafo seguinte;
2. Frequência de prática de escrita dos alunos é uma característica encontrada em pesquisas de práticas pedagógicas exitosas;
3. Criar um ambiente de sala de aula que ofereça apoio para que a escrita dos alunos se desenvolva, com estímulos, escrita coletiva, em dupla, individual e com feedbacks corretivos;

4. Processo de ensino direto às competências que sustentam o aprimoramento das habilidades de escrita: ortografia, a caligrafia e a transcrição;
5. Desenvolver modalidades de ensino em que os alunos trabalhem em conjunto para planejar, redigir, rever e editar as suas composições;
6. Utilizar procedimento sistemático para planejem uma composição em conjunto, e.g., professores modelam como utilizar estratégias de planejamento de escrita para até que os alunos possam usá-las de forma independente. Um recurso bastante presente em práticas bem-sucedidas é o *brainstorming*;
7. Fazer da avaliação e do feedback partes integrantes da instrução de escrita na sala de aula (GRAHAM; GILLESPIE; MCKEOWN, 2013, p. 11).

Elaboração de sentença

Comece com um substantivo e um verbo: tartaruga mergulha

Elabore o assunto — adicione artigos, adjetivos: A pequena tartaruga verde mergulha.

Elabore o predicado — adicione advérbios: A pequena tartaruga verde mergulha rapidamente.

Adicione mais uma frase — A pequena tartaruga verde mergulha rapidamente nas algas marinhas.

Integre o sujeito - A pequena tartaruga verde e seu irmão mergulham rapidamente nas algas.

Integre o predicado - A pequena tartaruga verde e seu irmão mergulham e nadam rapidamente nas algas.

Adicione uma cláusula dependente para fazer uma frase complexa — Como estão assustados, a pequena tartaruga verde e seu irmão mergulham rapidamente nas algas.

Combine duas frases em uma frase composta - Por estarem assustados, a pequena tartaruga verde e seu irmão mergulham rapidamente nas algas marinhas e se escondem de predadores.

Fonte: Sedita (2020).

Dentre as inúmeras atividades propostas por Sedita (2020) para serem ensinadas aos alunos, destaca-se a consciência da frase, i.e., a consciência sintática, de modo que eles aprendam a manipular frases e adicionar palavras, como por exemplo: a) o exercício de embaralhamento de

sentenças, no qual os alunos devem organizar palavras e assim formarem frases; b) elaboração da frase respondendo a perguntas, quem, o que, como, quando, qual, por que e onde, a partir de uma temática simples é possível desenvolver a consciência sintática e ampliar vocabulário; c) elaboração de sentenças; d) e combinação de sentenças, conforme exemplo abaixo.

Outra opção é a atividade denominada como expansão de frase (GRAHAM *et al.*, 2012), em que o professor fornece uma frase curta e estimula os alunos a expandirem com mais palavras. Durante a prática o professor deve incentivar os alunos a compartilharem suas frases expandidas em pequenos grupos, de modo a receber e fornecer *feedback* aos colegas. O quadro abaixo propõe atividades com foco na produção escrita, das palavras às frases, que podem ser realizadas em contexto de sala de aula, com pequenos grupos ou individualmente para alunos com maiores dificuldades.

A proposta de ensino de produção escrita de Haynes, Smith e Laud (2019) explora as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever dos estudantes com base na palavra, de frases, micro discursos e parágrafos. Oferecendo uma série de estratégias que contribuem para a melhoria das habilidades envolvidas na produção escrita.

As competências fundamentais que envolvem a construção de frases são a ortografia, a caligrafia e a transcrição. O escritor tem de dominá-las para transformar ideias em frases aceitáveis e transcrever essas frases para o papel (ou para tela) através da escrita. Graham, Gillespie e Mckeown (2013, p. 5) propuseram que os avanços nos comportamentos estratégicos ou autorreguladores do escritor principiante possam tornar-se: a) mais sofisticados no planejamento; b) ter maior percepção de eficácia sobre as suas capacidades de escrita favorece a motivação; c) maior conhecimento sobre os atributos e estruturas de diferentes tipos de escrita; d) a automatização da caligrafia, ortografia e transcrição, bem como proficiência na construção de frases impulsionam o seu desenvolvimento como escritores.

Palavras		Frases	Parágrafo																																																							
Desenvolver a amplitude e profundidade de vocabulário, contextualizando com as temáticas estudadas e focar em vocabulários e conceitos-chave do tema de interesse.		Estratégias e técnicas no nível de frase se apoiam no conhecimento sintático e semântico das palavras para formular a frase.	Estratégias no nível da palavra, frases e junção de frases menores em maiores (minidiscursos), servem para apoiar a escrita de parágrafos.																																																							
<p>Vocabulário contextualizado em frases: Complete as frases com palavras relacionadas às características da <i>Analu, a arara azul</i>.</p> <p>1. O nome desta ave é <u>arara-azul</u>, por causa da <u>cor</u> de suas <u>penas</u>.</p> <p>3. A arara-azul pode usar suas <u>pernas</u> e o <u>bico</u> para segurar e abrir <u>sementes</u> de palmeiras.</p> <p>Fonte: Herrera, Salcedo, Sargiani & Navas (2021).</p>		<p>Técnica denominada como corrente de frases (Hayes (2011), e.g., com a palavra: <i>Girinos</i>.</p> <p>1.Os girinos não são animais adultos.</p> <p>2.Os girinos vivem na água.</p> <p>3.Os girinos são sapos e rãs ainda pequenos, logo depois de sair dos ovos.</p> <p>4.Os girinos crescem, ganham pernas e se transformam em filhotes de sapo e rã.</p>	<p>Princípios para o ensino da escrita no nível de parágrafo:</p> <p>1.Realizar o ensaio oral antes de escrever;</p> <p>2.Combinar as frases centradas no tema mapeado, ampliando as sentenças escritas;</p> <p>3. Ensinar a construção da frase com o foco principal de cada parágrafo;</p> <p>4.Componentes do parágrafo: introdução e conclusão das frases do parágrafo).</p>																																																							
Elaborar <i>caixa de substantivos e verbos</i> , recuperados de textos estudados		Consolidar as habilidades de escrita de frase com treino. A repetição ajuda os estudantes a tornarem-se mais fluentes com a produção isolada de frases.	Utilizar estratégias de coesão na produção da escrita, mantendo-se no tema a cada frase e utilizando informações variadas para a elaboração.																																																							
Substantivos	Verbos																																																									
Arara-azul Palmeiras Palavras	Segurar Abrir usar																																																									
Encadeamento da ortografia e fonética de palavras multisilábicas. Favorece o domínio articulatório e de vocabulário chave: palavra inteligente “in” “inte” “inteli” “intelligen” “inteligente”	<p>1.Identifique e separe as sílabas: <u>in - te - li - gen - te</u></p> <p>2.Fonemas em cada sílaba: /ĩ/ - /t/ - /e/ - /l/ - /i/ - /3/ - /ê/ - /t/ - /e/</p> <p>3.Sintetiza: <i>Inteligente</i></p>	Empregar combinação de frases menores em frases maiores com pequenos discursos. “Os girinos não são animais adultos, são sapos e rãs ainda pequenos, logo depois de sair dos ovos”.	Promover a atividade de busca de sinônimos e gerar listas de sinônimos e pronomes para relacioná-los com a temática.																																																							
Mapeamento semântico de palavras (estruturado ou livre): estas relações semânticas surgem no nível da frase.	<p>Figura 2 Mapa de características semânticas</p>	Fornecer pistas visuais para a organização da escrita, com quadros ou diagramas com a estrutura gramatical de frases:	Outras estratégias de escrita de frases para formar parágrafo:																																																							
		<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>S</td> <td>V</td> <td>O</td> <td>Q</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>u</td> <td>e</td> <td>n</td> <td>u</td> </tr> <tr> <td>j</td> <td>b</td> <td>r</td> <td>d</td> <td>a</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td>s</td> <td>b</td> <td>e</td> <td>n</td> </tr> <tr> <td>t</td> <td>t</td> <td>o</td> <td>?</td> <td>d</td> </tr> <tr> <td>i</td> <td>a</td> <td></td> <td></td> <td>o</td> </tr> <tr> <td>v</td> <td>n</td> <td></td> <td></td> <td>?</td> </tr> <tr> <td>o</td> <td>t</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>i</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>v</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>o</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	S	V	O	Q	d	u	e	n	u	j	b	r	d	a	e	s	b	e	n	t	t	o	?	d	i	a			o	v	n			?	o	t					i					v					o				<p>1. Preparar os estudantes com ampliação de frases centradas no tema, a combinação de frases em pequenos discursos e as frases maiores;</p> <p>3. Ensinar a frase com um foco no tema central de cada parágrafo,</p> <p>4. Componentes do parágrafo, introdução, corpo ou desenvolvimento e conclusão.</p>
A	S	V	O	Q																																																						
d	u	e	n	u																																																						
j	b	r	d	a																																																						
e	s	b	e	n																																																						
t	t	o	?	d																																																						
i	a			o																																																						
v	n			?																																																						
o	t																																																									
	i																																																									
	v																																																									
	o																																																									

Fonte: Elaboração das autoras, 2023, com base nas fontes Berninger, 2000; Berninger *et al.*, 2002; Hayes, 2011; 2012; Hayes; Smith; Laud, 2019; Sedita, 2019.

O processo de *brainstorming* é um recurso recomendado por Sedita (2019) para a composição de frases. As seguintes etapas podem ser aplicadas no processo de construção de frases, a saber: 1) os alunos falam suas ideias sobre o tema proposto, com tantas ideias quantas lhes ocorrerem; 2) o professor transcreve todas as ideias dos alunos, incorpora e ensina novos vocabulários; 3) os alunos leem o que o professor escreveu e a partir das ideias elencadas compõe as suas frases. Quanto à caligrafia, pode ser um preditor da qualidade de produção escrita dos alunos, portanto, deve ser alvo de instrução explícita e regular. Graham (2010, p. 27) elenca uma série de estratégias eficientes para o ensino e aprimoramento da caligrafia e escrita cursiva dos alunos, tais como: proporcionar muitas oportunidades de escrita; eliminar hábitos que interferem na fluência da escrita cursiva; certificar-se de que as crianças desenvolvem uma pega confortável e eficiente do lápis; incentivar a sentarem-se numa posição vertical, inclinando-se ligeiramente para a frente, enquanto escrevem; mostrar-lhes como colocar ou posicionar o papel quando escrevem; dedicar 75 a 100 minutos por semana ao ensino da escrita cursiva (do 1º ao 4º ano); implementar procedimentos apropriados para canhotos, tais como a forma correta de colocar ou posicionar o papel quando escrevem; monitorar a caligrafia dos alunos, prestando especial atenção às suas necessidades de instrução sobre a formação das letras, o espaçamento, a inclinação, o alinhamento, o tamanho e a qualidade; organizar a turma de modo a poder dar instrução adicional de caligrafia às crianças que dela necessitam mais; e manter uma perspectiva sobre o importante papel da caligrafia na produção escrita.

Destacaremos algumas recomendações, contudo o documento pode ser acessado na íntegra¹³. Forneça tempo diário para os alunos treinarem a escrita; ensine os alunos a usar o processo de escrita para uma variedade de

¹³Fonte: *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers* reportado pelo *What Works Clearinghouse* do Departamento de Educação dos EUA http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch (GRAHAM et al., 2012).

propósitos; ofereça instrução para que os alunos a se tornem fluentes com caligrafia, ortografia, digitação, construção de frases e processamento de texto; ensinar os escritores iniciantes a segurar o lápis corretamente e formar letras com fluência e eficiência; ensine a escrever as palavras ortograficamente; ensine a construção de frases; e forneça aos alunos oportunidades de dar e receber feedback durante todo o processo de escrita.

Conclusões

Ao longo deste capítulo tivemos como objetivo resgatar, por meio da literatura mais recente, algumas evidências de pesquisas que nos ajudam a entender o poder da leitura que transforma nossa mente. Se por um lado podemos admitir a presença da oralidade em todos os grupos humanos pré-históricos, por outro lado a descoberta de indícios a partir dos últimos cinco mil anos nos demonstra a invenção da escrita. A invenção dos sistemas de escrita abriu não só a possibilidade da História, mas transformou nossas mentes graças às novas possibilidades de registrar fatos, comunicar-se à distância, expandir a memória e de *conversar com os ausentes*. Começamos pela oralidade, mas podemos aprender a escrita e sabemos hoje, pelas evidências da ciência da leitura, que nosso cérebro “aprende”: a aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da linguagem verbal, ou seja, essa aprendizagem produz efeitos sobre os circuitos que processam a língua falada.

Falamos por meio de frases, longas ou curtas; e nos comunicamos à distância por meio da leitura e da escrita, decodificando ou produzindo frases e textos escritos. A capacidade de aprender a ler e a escrever é própria de nossa espécie e a ciência nos demonstra, em resultados de investigações, a plasticidade de nosso cérebro e a constatação de que todas as crianças são capazes de aprender. A ciência nos indica também os melhores procedimentos para ensinar. Mais uma vez o papel dos professores que

ensinam a ler e a compreender domina a cena e sua formação na nova ciência da leitura abre portas da educação e da alfabetização para todos.

Referências

AHMED, Y., KENT, S., CIRINO, P.T., & KELLER-MARGULIS, M. The Not-So-Simple View of Writing in Struggling Readers/Writers. **Reading & Writing Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 272–296, 2022.

AHMED, Y.; WAGNER, R. K.; LOPEZ, D. Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 419–434, 2014.

BERNINGER, V. W. Desenvolvimento da linguagem pela mão e suas conexões com a linguagem pelo ouvido, boca e olho. **Tópicos em Distúrbios da Linguagem**, v. 20, n. 4, p. 65–84, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1097/00011363-200020040-00007>.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; ABBOTT, S. P.; GRAHAM, S.; RICHARDS, T. Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, p. 39-56, 2002.

BERNINGER, V. W.; GRAHAM, S. Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. **Handwriting Review**, v. 12, 1998.

CORREA, J. As convenções de escrita e a ocorrência de segmentações não convencionais no texto escrito por crianças. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Orgs.). **Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

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

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

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

EHRI, L. C. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds.), **Learning to Spell - Research, Theory and Practice Across Languages**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997. p. 237-269.

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

GRAHAM, S. Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. **American Educator - Winter**, 2010.

GRAHAM, S.; BOLLINGER, A.; BOOTH OLSON, C.; D'AOUST, C.; MACARTHUR, C.; MCCUTCHEN, D.; OLINGHOUSE, N. **Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012- 4058)**. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, 2012.

GRAHAM, S.; GILLESPIE, A.; McKeown, D. Writing: importance, development, and instruction, **Read Writ**, v. 26, p. 1-15, 2013.

GRAHAM, S.; HEBERT, M. Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. **Harvard Educational Review**, v. 81, p. 710-744, 2011.

HAYES, J. R. Kinds of Knowledge-Telling: Modeling Early Writing Development. **Journal of Writing Research**, v. 3, n. 2, p. 73-92, 2011.

HAYES, J. R. Modeling and Remodeling Writing. **Written Communication**, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012.

HAYES, J. R.; BERNINGER, V. Relationships between idea generation and transcription: How act of writing shapes what children write. In: BRAZERMAN, C.; KNIT, R.; LUNSFORD, K.; MCLEOD, S.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. (Eds.), **Traditions of writing research**. New York, NY: Taylor; Erances/Routledge, 2010. p 166-180.

HAYNES, C.W.; SMITH, S. L.; LAUD, L. Structured Literacy Approaches to Teaching Written Expression. Perspectives on Language and Literacy Summer. **Perspectives on Language and Literacy**, v. 45, n. 3, 2019.

HERRERA, D. X., SALCEDO, C. D., SARGIANI, R. & NAVAS, A. L. **Vamos todos aprender a ler**. Banco Interamericano de Desenvolvimento BID. Trad. Renan Sargiani e Ana Luiza Navas, 2021.

SARGIANI, R. (Org.) **Alfabetização Baseada em Evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SARGIANI, R., EHRI, L., MALUF, M. R. Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. **Applied Psycholinguistics**, p. 1-33, 2018.

SCLIAR-CABRAL, L. A Desmistificação do Método Global. **Letras de Hoje**, v. 48, p. 6-11, 2013.

SEDITA, J. **Consciência sintática: ensinando estrutura de sentenças** (parte 1). 2020. Disponível em: <https://keystoliteracy.com/blog/syntactic-awareness-teaching-sentence-structure-part-1/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SEDITA, J. **The Writing Rope: A Framework for Explicit Writing Instruction in All Subjects**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2022.

SEDITA, J. **The Writing Rope: The Strands That Are Woven Into Skilled Writing**. 2019. Disponível em: <https://keystoliteracy.com/wp-content/uploads/2021/03/Article-The-Strands-That-Are-Woven-Into-Skilled-Writing.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SEMERARO, C.; COPPOLA, G.; CASSIBBA, R.; LUCANGELI, D. Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on Reading and writing skills. **PLoS ONE**, v. 14, n. 2, 2019.

VIGOTISKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1934/1988.

WHITAKER, D.; BERNINGER, V.; JOHNSTON, J.; SWANSON, L. Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. **Learning and Individual Differences**, v. 6, p. 107-130, 1994.

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

DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO PARA A LEITURA: implicações com o processamento sintático

*Leonor Scliar-Cabral*¹⁴

DOI [10.29327/5334988.1-4](https://doi.org/10.29327/5334988.1-4)

Introdução

Para estabelecer a relação entre o processamento sintático e o ensino inicial da leitura, é necessário ter clareza sobre o que o aprendiz da leitura (isto é, o alfabetizando para a leitura) deve aprender, em que ordem, quais as principais dificuldades que enfrenta e como o processamento sintático aí interfere. Restringirei a discussão aos sistemas de escrita alfabéticos que adotam o *script* latino, mais especificamente, o do português brasileiro escrito.

Para elucidar por onde deve começar o ensino da leitura, explico que o processamento inicial efetuado pelos cones ainda não se constitui no reconhecimento das letras, o qual se dará com a identificação dos traços invariantes que as constituem, na região occipital-temporal ventral esquerda, se os seus neurônios tiverem passado pela primeira aprendizagem, a reciclagem neuronal.

A segunda aprendizagem consiste em saber reconhecer o grafema e convertê-lo ao respectivo fonema. Mas, para tal, o aprendiz deverá desmembrar a sílaba da palavra em sua fala interior, pois nosso sistema é alfabético. Trata-se de uma grande dificuldade, pois, até se alfabetizar, ele percebe a cadeia da fala como um contínuo e as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacente são interdependentes.

¹⁴ Universidade Federal de Santa Catarina, leonorsc20@gmail.com

Para que se entenda o sândi ou juntura externos fechados, uma das grandes dificuldades com as quais se depara o aprendiz da leitura, para assinalar as marcas que assinalam a classe sintática, na cadeia da fala interior, à qual são convertidas as frases lidas, esclarecerei o que vem a ser o nível lexical, constituído da representação fonológica mental de itens puramente gramaticais e daqueles que se referem à experiência externa à gramática e também examinarei os clíticos, ou vocábulos átonos, os quais, na escrita, são separados por espaços em branco ou hífen, enquanto na cadeia da fala interior vêm grudados ao vocábulo seguinte, com sílaba mais intensa, sofrendo inúmeras alterações fonológicas.

Dada a grande dificuldade para a identificação dos artigos definidos e indefinidos na cadeia da fala interior, sugiro trabalhá-los em narrativas, na função de introduzir a informação já conhecida e a nova, respectivamente.

Depois de abordar modelos de processamento da palavra falada, detenho-me na pesquisa de Friederici (2002, p. 79), por se ter ocupado da base neural do processamento auditivo de orações e, assim, contribuir para o entendimento do processamento sintático.

1. Por onde o ensino da leitura deve começar?

Diante dum texto escrito, nos primeiros milissegundos, os fotorreceptores ou cones, que ocupam o centro da retina, a fóvea, captam as informações diminutas, contidas nos traços das letras dispostas na página (“esta região, que ocupa cerca de 1,5^o do campo visual, é a única zona da retina realmente útil para a leitura” (DEHAENE, 2012, p. 26)), preferindo ver uma pequena barra mais que qualquer outro estímulo. Os cones não reconhecem, contudo, que se trata de traços de letras e se tornam cada vez mais raros, à medida que se afastam do centro da fixação, causando uma degradação na capacidade de captar informação.

Os olhos são, então, obrigados a efetuar movimentos de sacada, a cada dois ou três décimos de segundo, durante os quais os cones não captam absolutamente nada, o que só ocorre no momento da fixação, a partir do centro, em sistemas de escrita com direção da esquerda para a direita, como o português, com três ou quatro caracteres, inclusive espaços em branco, à esquerda do centro do olhar e sete ou oito à direita, ou seja, seu span.

Essas evidências demonstram a ineficácia dos métodos globais de alfabetização por sentenças ou textuais, assim como a chamada 'leitura dinâmica' (nessa última, o autor acena com uma miraculosa metodologia que "aumenta o campo visual", isto é, o 'span' (ALVES, [2023])).

O que ocorre com a informação captada pelos cones, que apenas detectam a "luz emitida por cada fragmento de imagem" (DEHAENE, 2012, p. 148) no momento da fixação? Para a resposta, precisamos entender, primeiro, como o cérebro funciona.

O sinal luminoso chega às áreas primárias da visão, na região occipital, como massa amorfa de pontos, recompostos, a seguir, em traços invariantes. É quando começa o papel da aprendizagem: somente nos indivíduos que aprenderam a ler, é ativada a área occipital-temporal ventral esquerda (na maioria das pessoas), em que os neurônios aprenderam a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes de uma dada letra, num dado sistema.

É onde começa a alfabetização para a leitura, pois a neurociência da leitura já comprovou experimentalmente que os neurônios da leitura, situados na área occipital-temporal ventral esquerda não foram programados para reconhecer as diferenças de direção de tais traços, como por exemplo, a diferença entre b/d, pois isso vai de encontro a como os neurônios dos primatas foram programados para processar o sinal visual simetricamente: para sobreviver, é eficiente descartar as diferenças que eventualmente possam existir entre a direção das pistas para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, para perceber qualquer objeto à vista.

Esta propriedade inata foi demonstrada experimentalmente: a identificação dos objetos independe dos diferentes espaços que ocupam, ou se aparecem numa posição ou noutra, como uma cadeira virada para a esquerda, para a direita, para cima ou para baixo. Mas como foi possível introduzir um traço que vai de encontro a como os neurônios da visão foram geneticamente programados para simetrizar a informação?

A explicação quem nos dá é Dehaene (2012, p. 166): “a criação de novos objetos culturais repousa sobre mecanismos neuronais de aprendizagem que não necessitam nenhuma mudança de genoma” e introduz o termo ‘Reciclagem neuronal’.

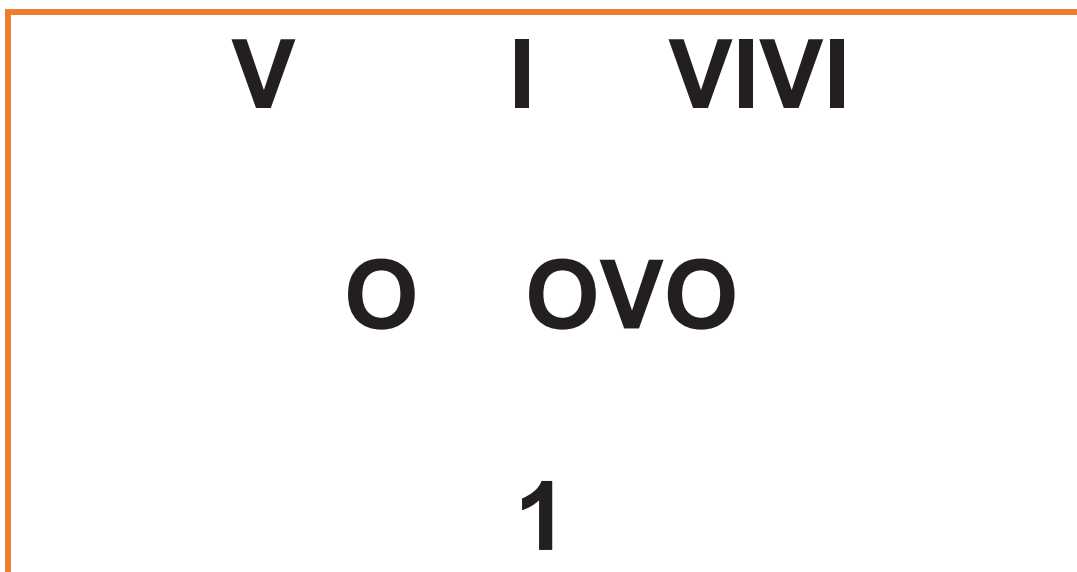
As aplicações de tais achados à metodologia da alfabetização são inúmeras. A mais importante é a de que não podemos esperar que a maioria das crianças depreenda o traço da direção, intuitivamente, sem um trabalho sistemático e contínuo para que seus neurônios da área occipital-temporal ventral esquerda sejam reciclados. No curso da aprendizagem da leitura, os neurônios localizados nesta região deverão aprender a bloquear os mecanismos cerebrais subjacentes ao espelhamento em favor do reconhecimento de diferenças relevantes, entre as quais as da direção dos traços, quando são processadas as palavras escritas.

Como o Sistema Scliar de Alfabetização ensina os neurônios da leitura a automatizar o reconhecimento de quais são, quantos são e como se combinam os traços invariantes das letras do alfabeto latino, inclusive o mais difícil deles, o da direção? Ampliando a proposta de Montessori de acionar ao máximo as várias entradas sensoriais onde está em jogo a base para vencer a batalha de assimetrizar os traços que diferenciam as letras entre si, captados pela visão, pelo tato, pela cinestesia e pela propriocepção. O professor dá, então, a seguinte instrução:

“Com o dedo indicador vamos traçar as letras que estão na folha do “Caderno de Atividades”, Unidade 1. Percorrer com o dedo, de cima para baixo e de baixo para cima a letra” (aponta para ‘V’, na lousa, sem dizer o nome da

letra: até esse momento, o prof. está trabalhando com reciclagem neuronal) “e, ao mesmo tempo, vamos dizendo o som [vvv]” (essa última atividade é para desenvolver a consciência fonêmica, conforme detalharei mais adiante).

Quadro 1 - Unidade 1: VIVI



Fonte: Scliar-Cabral (2020, p. 6).

Quadro 2 - Unidade 2: VIVA VIVI



Fonte: Scliar-Cabral (2020, p. 9).

Quando a criança está vendo os traços e traçando com o dedo de cima para baixo e de baixo para cima, os neurônios da leitura aprendem a reconhecer quais são os traços (reta), quantos são (duas ou três) em que posição (inclinadas e, no ‘A’, mais uma na horizontal) e como se combinam (o

mais importante: COM O VÉRTICE PARA BAIXO ou PARA CIMA, pois esta é a diferença principal entre 'V' e 'A').

As atividades de reciclagem neuronal são sistematicamente desenvolvidas em cada Unidade, cobrindo a automatização do reconhecimento de todos os traços invariantes das letras maiúsculas e minúsculas de imprensa do *script* latino.

2. O segundo passo no ensino da leitura

O segundo passo na alfabetização para a leitura consiste em aprender a reconhecer o grafema e convertê-lo ao respectivo fonema. No português escrito, cada grafema é realizado por uma ou duas letras. Há uma projeção dos neurônios, na região occipital-temporal ventral esquerda, associando cada grafema, ao respectivo fonema que aquele representa, tendo ambos a função de distinguir significados.

Ocorre que, para realizar tal associação, no processo de aprendizagem, o indivíduo deverá desmembrar a sílaba, da palavra em sua fala interior, quando ela for formada por dois, três ou mais segmentos, uma vez que nosso sistema não é silábico e sim alfabético. Eis aí uma grande dificuldade com a qual se defronta o alfabetizando, uma vez que, até se alfabetizar, ele percebe a cadeia da fala como um contínuo e a sílaba como uma unidade indecomponível: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas.

Por exemplo, não só as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacente são interdependentes, como também seus respectivos gestos fonoarticulatórios, em virtude da co-articulação. Faça o seguinte exercício diante do espelho: pense em pronunciar a palavra "pi" e, antes de dizê-la, olhe como ficou sua boca. Agora pense em pronunciar a palavra "pó" e, antes de dizê-la, olhe como ficou sua boca.

Embora o fonema inicial seja o mesmo nas duas palavras, isto é, /p/ (que não pode ser emitido isoladamente, por ser uma consoante oclusiva), quando você pensou em pronunciá-lo na palavra “pi”, seus lábios fechados ficaram esticados horizontalmente (isto é, distensos), mas quando pensou em dizer “pó”, seus lábios fechados fizeram um biquinho (isto é, ficaram arredondados). Isso ocorreu porque o programa motor do cérebro envia os comandos aos músculos do aparelho fonador por unidades silábicas: como a vogal [i] é distensa (tente pronunciá-la na frente do espelho), ao pensar em dizer a palavra “pi”, os lábios já se preparam, no fenômeno chamado de antecipação; mas a vogal [ɔ] é arredondada e, por isso, ao pensar em dizer “pó”, você arredonda os lábios.

Há outros traços das vogais que vão afetar a articulação do [p] e, portanto, as respectivas pistas acústicas. Por exemplo, em [i], o maxilar inferior vai para frente e puxa o dorso da língua de encontro ao palato duro: essa vogal é chamada de anterior ou menos posterior, fechada e alta (além de distensa), enquanto em [ɔ], o maxilar abaixa e puxa o dorso da língua para trás: a vogal, então, é chamada de posterior, aberta e baixa (além de arredondada).

Quando você pede a um não alfabetizado para dizer quantos sons escuta em “casa”, ele responde que são dois e não consegue apagar a consoante inicial de uma sílaba. Aprofundarei o tema porque, para entender a interferência do processamento sintático no ensino da leitura, é necessário saber identificar as marcas morfossintáticas das classes sintáticas, quer as puramente gramaticais, como artigos, preposições, conjunções, pronomes, alguns advérbios, quer as que se referem à experiência externa à gramática, como os substantivos, verbos, adjetivos, a maioria dos advérbios e numerais.

Acontece que, embora tais marcas sejam transparentes nos textos escritos, elas se tornam ambíguas e até inexistentes na comunicação oral e, em decorrência, na fala interior à qual são convertidos os enunciados quando lemos, o que se torna particularmente crucial no léxico fonológico

internalizado pela criança, no processo de aquisição da linguagem, o qual discrepa do que encontrará na escrita. Por exemplo, muitas crianças terão em seu léxico mental a palavra /'zɔjU/ (“zoio”) e não /'ɔλUS/ ou /'ɔljUS/, conversão ao léxico mental da palavra “olhos”, na leitura.

Como você poderá inferir, o emparelhamento com a classe sintática, essencial para se chegar à significação básica do item referido, fica totalmente prejudicado e são os fenômenos que causam tais dificuldades que passarei a analisar.

3. Juntura externa fechada

Para se entender um dos fenômenos que tornam difícil a identificação das marcas morfossintáticas que assinalam uma classe sintática, os denominados sândi ou juntura externos fechados, explicarei algumas premissas.

O nível lexical se refere, no caso da produção oral, à recuperação das unidades dotadas de significado para revestir os conceitos, que vão sendo arquivadas no léxico mental, à medida que o indivíduo incorpora novos itens. No modelo de Fromkin (1973) se infere que os itens (ou morfemas) que dizem respeito aos conceitos puramente gramaticais são em número fechado e limitado e estão num arquivo separado daquele que arrola os radicais dos verbos, substantivos e adjetivos, o que foi comprovado pelos experimentos da neurociência (FRIEDERICI, 2011).

Os morfemas gramaticais podem ser livres ou presos: os presos são aqueles que só existem grudados a um radical, ou a outro morfema gramatical livre, como é exemplo o morfema de plural, nos substantivos, adjetivos ou pronomes e artigos do PB. Os morfemas gramaticais livres não vêm grudados a um radical: na escrita, se caracterizam pelos espaços em branco que os delimitam, como a preposição “de”, por exemplo. No entanto é necessário o seguinte cuidado: tais caracterizações se referem aos paradigmas, antes de, na

cadeia da fala, tais morfemas presos serem sujeitos a deslocamentos, quando o sândi ou juntura externos fechados assim o determinarem.

As representações mentais das unidades acima se combinam para formar as palavras e as combinações acarretam mudanças, determinadas pelo que Fromkin denomina de regras fonológicas. Exemplifico com o PB. Quando você adiciona o sufixo de primeira pessoa do singular |U| ao tema do presente do indicativo que, nas três pessoas do singular e na terceira do plural recebe o acento de intensidade maior na última vogal do radical (formas rizotônicas), aplica-se a regra de assimilação da vogal temática pelo |U|, como em “pago”, /'paga/ + |U| = /'pagU/. Observe que a marca morfossintática de 1ª pessoa singular do presente do indicativo, na oralidade é o arquifonema |U|, já que tanto os fonemas /u/, quanto /o/ em posição átona final de vocábulo são possíveis, embora /u/, predomine, o que discrepa do grafema <o> que representa o arquifonema. Tal discrepância é trabalhada com os alunos, através da leitura em voz alta, conforme sua variedade sociolinguística, de todas as palavras negritadas no texto da respectiva unidade, que eles já sabem ler, não só dos verbos, mas também das outras classes sintáticas, quando ocorrer o grafema <o> em posição átona final, representando o arquifonema |U|.

A ativação das sílabas no silabário dependerá das mudanças fonéticas decorrentes do encontro (junturas ou sândi interno) entre morfemas presos dentro de palavras ou entre palavras (junturas ou sândi externo). Veja-se o exemplo de um encontro interno que provoca mudança silábica: “in” + “exato”, /i.ne.'za.tU/ e, agora, um exemplo de encontro externo: “mar” + “agitado”, /'ma.ra.ʒi.'ta.dU/.

Vou assinalar três grandes dificuldades aí envolvidas: a percepção dos vocábulos átonos, também chamados de clíticos, o fato de os vocábulos átonos não apresentarem significações com contrapartida referencial concreta e a reanálise silábica, quando um vocábulo termina por consoante e o seguinte inicia por vogal, ou quando termina e inicia por fonemas idênticos,

ou quando inicia pela vogal átona /a/ e o seguinte inicia por vogal átona, fenômeno conhecido como sândi externo, ou juntura externa fechada.

O sândi ou juntura resulta do encontro entre dois sons separados por uma fronteira de palavra ou de morfemas que formam uma palavra conforme as características das vogais e/ou das consoantes que entram em contacto. Se a fronteira for entre duas palavras, denomina-se sândi externo ou juntura externa e pode ser aberta, se a fronteira entre as palavras permanecer bem nítida, como no encontro entre as duas palavras “meninos felizes”; ou pode ser fechada, se a fronteira se tornar opaca, em virtude das características dos dois sons em contato, como acontece toda a vez que uma palavra termina pela vogal átona /a/ e a seguinte também começa por vogal átona.

Se forem idênticas, ocorre uma crase, como em “amiga amada”, /a´miga´mada/: percebe-se que há duas palavras porque há dois acentos mais fortes em /´mi/ e /´ma/, mas a fronteira que separava as duas palavras desapareceu. Se as duas vogais forem átonas, mas diferentes, sendo a vogal final /a/, permanece apenas a vogal átona da palavra seguinte, como em “amiga ousada”, /a´migo´zada/.

Você notará, pois, que há uma contradição entre o que está escrito, com um espaço em branco separando “os” de “ouvidos” e o que você disse, ao realizar /u - zo - ´vi - dUS/ (observe que a realização do último segmento depende da variedade sociolinguística de quem está lendo) e que ficou totalmente opaco o morfema de plural que passou para o início da palavra seguinte, o que não é a sua posição no português! Além disso, na posição intervocálica, ele é realizado como sonoro.

Por esse motivo, é possível que a criança, quando começa a frequentar a escola, tenha em seu léxico mental, ao invés de “olhos”, “zoiu”; ao invés de “ouvidos”, “zovidu”, ao invés de “orelhas”, “zoreia” e, ao invés de “unhas”, “zunha”. Tudo isso terá que ser refeito no processo de alfabetização, pois, em muitos casos, não há equivalência entre os espaços em branco que separam as palavras no texto escrito e como o aprendiz ‘escuta’ a cadeia da fala quando

faz a conversão, bem como não conseguirá reconhecer muitas palavras cuja conversão discrepa das que registrou em seu léxico fonológico mental.

Quadro 3 - As fronteiras entre as palavras desaparecem na cadeia da fala

Ocorrência	Resultado	Exemplo
A palavra termina por /a/ átono e a seguinte começa por vogal átona:	O /a/ final átono desaparece: é assimilado pela vogal seguinte.	/ˈmala/ + /uˈzada/ (“mala” + “usada”) = /ˈmaluˈzada/.
Os dois fonemas são idênticos:	Ocorre a crase.	/ˈmala/ + /atiˈrada/ (“mala” + “atirada”) = /ˈmalatiˈrada/.
A palavra termina em consoante e a seguinte começa por vogal:	A consoante migra para o vocábulo seguinte.	/ˈmalaS/ + /uˈzadaS/ (“malas” + “usadas”) = /ˈmalazuˈzadaS/.

4. A percepção dos vocábulos átonos, também chamados de clícticos

Vocábulos átonos são aqueles que, na cadeia da fala, não possuem o acento de intensidade mais forte. Em geral, são monossílabos, mas podem ser dissílabos e têm, obrigatoriamente, só significação gramatical, como os artigos e grande parte dos pronomes, preposições e conjunções.

Por serem átonos, dependem fonologicamente no português brasileiro do vocábulo seguinte (com exceção dos pronomes oblíquos que podem ocupar, também, a posição enclítica ou mesoclítica). Todos os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios possuem uma sílaba com acento de intensidade mais forte e, por isso, os vocábulos átonos neles ficam pendurados. Por isso, quando se coloca um vocábulo átono no final da frase, ele não tem onde se apoiar e deixa de ser átono, passando a sujeitar-se às regras de acentuação gráfica, como no exemplo: “Queres me dizer por quê?” Têm-se nessa frase dois vocábulos átonos, “me” e “por”, o 1º se apoiou no

verbo “dizer” e o 2º, no vocábulo “quê”, que deixou de ser átono e passou a ser um monossílabo tônico terminado em “e”, portanto, recebendo o acento circunflexo.

Por isso, a regra de ouro de atribuição do acento de intensidade durante a leitura, a 1ª a ser ensinada, por contemplar os vocábulos mais frequentes do PB (com exceção dos átonos, que apresentam, também, maior frequência de uso), deve ser: se os substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios tiverem duas ou mais sílabas e terminarem pelos grafemas <a>, <e>, ou <o>, seguidos ou não do grafema <s>, ou por <a>+<m>, <e>+<m>, <e>+<n>+<s> e não tiverem nenhum acento gráfico, leiam-se como paroxítonos. Exs.: “casa”, “escreve”, “livros”, “amam”, “escrevem”, “jovens”.

Entende-se, pois, a razão pela qual, ao substantivarmos qualquer vocábulo átono, na metalinguagem, ele deixa de sê-lo. Por exemplo: O ‘dê’ é uma preposição. Já deu para perceber a importância de se trabalhar desde a Educação Infantil com a percepção das distinções entre sílabas mais fortes e mais fracas num vocábulo.

Outra grande dificuldade para o alfabetizando em perceber os vocábulos átonos como separados decorre do fato de eles só terem significação puramente gramatical ou outras funções, mas não carregarem o que J. Mattoso Camara Júnior denominou de significação externa. Por isso, deve-se ser engenhoso em ajudar a criança a identificar tais vocábulos.

Você concluirá, por exemplo, que, para ajudar a criança a identificar os artigos indefinidos e definidos, pode-se trabalhar com narrativas ficcionais, demonstrando que o artigo indefinido serve para introduzir a informação nova e o definido, para a informação conhecida. Você também poderá trabalhar com atividades que lhe permitam verificar as preposições, trabalhando com procedência, direção, estáticos, companhia, e assim por diante. Indico, a seguir, uma atividade para reconhecimento dos artigos indefinidos e definidos, conforme já explicado.

Coloque na lousa, em letra de imprensa minúscula, à esquerda, os artigos indefinidos (informação nova) e, à direita, os artigos definidos (informação já introduzida).

Em seguida, ao ler a narrativa de Malba Tahan, a cada aparecimento de um artigo, fazer a seguinte pergunta: Isso já apareceu na história? Apontar na lousa o respectivo artigo:

OS VASOS PRECIOSOS

Malba Tahan

Um príncipe poderoso possuía vinte vasos de porcelana, belíssimos, que eram o seu orgulho. Guardava-os em uma sala especial, onde ficava durante muitas horas a admirá-los.

Um dia, sem querer, um criado quebrou um¹⁵ dos** vasos.

O príncipe, enfurecido e inconsolável com a perda do** precioso objeto, condenou à** morte o desastrado.

Nessa ocasião, apresentou-se no** palácio um velho sábio que se propôs a consertar o vaso de maneira a ficar perfeitamente igual aos*** outros, mas, para isso, precisava ver todos juntos.

A sua proposta foi aceita. Sobre uma mesa coberta com riquíssima toalha, estavam os dezenove vasos enfileirados. Aproximando-se, o sábio, como se tivesse enlouquecido, puxou com violência a toalha e os vasos tombaram ao*** chão, em pedaços.

O príncipe ficou mudo de cólera, mas antes que ele falasse, o sábio tranquilamente explicou:

- Senhor, estes dezenove vasos poderiam ainda custar a vida a dezenove infelizes, assim, dou por estes a minha, porque, velho como sou, para nada sirvo.

Refletindo, o príncipe compreendeu que todos os vasos do** mundo, por mais belos e preciosos, não valiam a vida de um ser humano.

Perdoou o sábio e também ao*** servo desastrado.

5. O reconhecimento da palavra falada

Conforme o modelo de processamento por estágios para reconhecer a palavra falada, tal reconhecimento envolve dois vastos estágios, um perceptual e outro pós-perceptual. Enquanto no primeiro estágio, as

¹⁵ * é numeral e não artigo indefinido.

** contrações de preposições com artigos.

*** combinação da preposição "a" com o artigo definido masculino.

operações de segmentação da informação acústica em unidades perceptuais são modulares, no sentido modular de Fodor (1983), no segundo estágio, a saída perceptual é reelaborada por processos atencionais, antes que ocorra o reconhecimento consciente (MORAIS; KOLINSKY, 2002, p. 6, tradução nossa)¹⁶.

Inspirado nos modelos de máquina da teoria da informação (SHANNON, 1948), Broadbent (1958, p. 5, tradução nossa)¹⁷ coloca “ênfase nos problemas de capacidade. A última, na teoria da comunicação, é um termo que representa a quantidade limitada de informação que pode ser transmitida através de um dado canal em um dado tempo”.

Para explicar a atenção, Broadbent (1958) ainda se vale de metáforas, comparando-a à porta de entrada para a memória. Quando expõe o papel da memória imediata (BROADBENT, 1958), ele está se referindo ao que hoje denominamos Memória de Trabalho, de curtíssima duração, pois o resultado do que é processado permanece somente por milissegundos (ms) e depois se esvai para ceder lugar aos sinais seguintes que demandam processamento.

Broadbent, a partir de evidências obtidas com experimentos, hoje, denominados dicóticos, divide a atenção em vários estágios, sendo a inicial, aquela em que os neurônios das áreas primárias processam as propriedades físicas, não havendo filtros que inibam o processamento de sinais que serão irrelevantes para o reconhecimento.

O modelo de Morais e Kolinsky não só evidencia um segundo estágio de atenção consciente, como também o efeito da alfabetização sobre o

¹⁶ Spoken word recognition involves two broad stages, perceptual and post perceptual. Whereas at the first stage, operations of segmentation of the acoustic information into perceptual units are modular in the Fodor’s (1983) sense of modularity, at the second stage the perceptual output is re-elaborated by attentional processes before conscious recognition of the word is reached (MORAIS; KOLINSKY, 2002, p. 6).

¹⁷ “emphasis on problems of capacity. The latter, in communication theory, is a term representing the limiting quantity of information, which can be transmitted through a given channel in a given time” (BROADBENT, 1958, p. 5).

processamento da fala e de direcionamento *top down*, isto é, da cognição até o periférico.

No Laboratório Haskins, onde se desenvolveram experimentos pioneiros de fonética acústica e perceptual, Liberman *et al.* (1967, p. 432) partiram da ideia central de que: “As pistas acústicas dos fonemas sucessivos estão de tal forma misturadas entre si na cadeia da fala, que segmentos definíveis de um som não correspondem aos mesmos segmentos no nível do fonema”¹⁸.

No fluxo das palavras, muitos segmentos acústicos adjacentes interagem na realização de um fonema, acrescentando informações e o mesmo segmento pode trazer informações sobre os adjacentes. Nas oclusivas, alguns de seus índices acústicos são funções do contexto vocálico. Em decorrência, uma mesma consoante pode ser representada por sons fisicamente muito diferentes. Essas consoantes, portanto, são consideradas altamente codificadas. No caso das vogais, esses fonemas manifestam uma menor reestruturação condicionada pelo contexto (LIBERMAN *et al.*, 1967).

Mas a conclusão mais relevante dos autores, para a presente discussão, é a de que existe uma modalidade específica para o processamento da fala, caracterizada por processos diferentes daqueles subjacentes à percepção de outros sons (LIBERMAN *et al.*, 1967), reforçada por indicações recentes de que os sons da fala e os demais sons são processados primariamente por hemisférios cerebrais diferentes. As evidências provêm, sobretudo, dos experimentos dicóticos, utilizados por Broadbent (1954), ao descobrir que os estímulos apresentados à orelha direita (portanto, sobretudo, ao hemisfério cerebral esquerdo) são mais bem identificados do que os apresentados à orelha esquerda (portanto, sobretudo, ao hemisfério cerebral direito), e o oposto é verdadeiro para melodias e sinais de sonar.

¹⁸ “The acoustic cues for successive phonemes are intermixed in the sound stream to such an extent that definable segments of sound do not correspond to segments at the phoneme level” (LIBERMAN *et al.* 1967, p. 432).

A superioridade da orelha direita, ou, mais precisamente, dos circuitos neurais do hemisfério esquerdo, especializados para o processamento acústico da fala, vem sendo comprovada pelos resultados obtidos com experimentos dicóticos, como é exemplo a pesquisa de Papamanolioudakis (2018), embora a população testada tenha sido pequena, o que exigiu um tratamento estatístico não paramétrico: o reconhecimento dos estímulos recebidos pela orelha direita acusou $m=11,76$ $sd= 3,63$ enquanto na esquerda atingiu apenas $m=6,71$ $sd=3,08$.

No entanto, para um melhor entendimento de tais interpretações, é necessário esclarecer, em primeiro lugar, que as conexões neurais podem ser de três tipos (GARMAN, 1990, p. 49-50): contralaterais, quando o axônio se encontra de um lado e os dendritos, no lado oposto; ipsilaterais, quando ambos se encontram no mesmo lado, como, por exemplo, para movimentar os músculos faciais; por último, o que resulta no fenômeno da decussação, metáfora do cruzamento em X, do latim, que significa o cruzamento dos feixes neuronais provenientes de uma área ou região do sistema nervoso provenientes de um lado com os feixes do lado oposto: um exemplo importante desse tipo nos é dado pelo processamento da informação visual, coletada pelos fotorreceptores situados no centro da retina, os cones:

cada vez que um hemisfério aprende uma informação visual nova, este traço de memória é imediatamente transmitido ao outro hemisfério. Tratar-se-ia ali de um mecanismo ativo que visa a manter a coerência dos dois hemisférios. Essa transferência passaria, por certo, pelo corpo caloso, esse vasto feixe de fibras que liga as áreas correspondentes dos dois hemisférios. Supondo que esse feixe liga, ponto a ponto, as áreas visuais simétricas dos dois hemisférios, então a transferência entre os hemisférios deveria inverter a direita e a esquerda. É assim que cada uma de nossas lembranças seria simetrizada (DEHAENE, 2012, p. 292).

As pesquisas recentes (FRIEDERICI, 2002) que utilizam a imagem por ressonância magnética funcional (fMRI) revelam a existência de redes neurais principais que, no processamento receptivo da linguagem verbal oral,

conectam as áreas nela envolvidas no cérebro. A pesquisa de Friederici (2002), por se ter ocupado da base neural do processamento auditivo de orações, evidenciou a existência de uma rede neural temporal-frontal bilateral, na qual as áreas temporais do hemisfério esquerdo são responsáveis pelos processos que identificam os elementos estruturais, lexicais e fonéticos; o córtex frontal do hemisfério esquerdo está envolvido no sequenciamento e na formação de relações temáticas, semânticas e estruturais enquanto a área da região temporal no hemisfério direito é responsável pela identificação dos parâmetros prosódicos e o córtex frontal do hemisfério direito pelo processamento da melodia da oração. Tem-se, pois, uma base empírica para explicar o processamento sintático e as consequências para o ensino da leitura.

Considerações finais

Neste capítulo, propus-me estabelecer o elo entre o processamento sintático e o ensino inicial da leitura. Fez-se necessário, porém, esclarecer o que o alfabetizando para a leitura deve aprender, em que ordem, quais as principais dificuldades que enfrenta e como o processamento sintático aí interfere.

Para elucidar por onde deve começar o ensino da leitura propriamente dito, expliquei que o processamento inicial efetuado pelos fotorreceptores dos cones ainda não se constitui no reconhecimento das letras, o qual só ocorre quando os neurônios da leitura, situados na região occipital-temporal ventral esquerda, tiverem sido reciclados para poder identificar quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que diferenciam uma letra das demais.

A segunda aprendizagem consiste em saber reconhecer o grafema e convertê-lo ao respectivo fonema, ao qual está interconectado, o que exige saber desmembrar a sílaba da palavra em sua fala interior, pois o sistema

escrito do PB é alfabético. É um dos maiores desafios à aprendizagem, pois, até se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacente são interdependentes.

Outra grande dificuldade com a qual se depara o aprendiz da leitura, para identificar as marcas que assinalam a classe sintática, na cadeia da fala interior, à qual são convertidas as frases lidas, é o sândi ou juntura externos fechados. Esclareci o que vem a ser o nível lexical, constituído da representação fonológica mental de itens puramente gramaticais e daqueles que se referem à experiência externa à gramática e também examinei os clíticos, ou vocábulos átonos, os quais, na escrita, são separados por espaços em branco ou hífen, enquanto na cadeia da fala interior vêm grudados ao vocábulo seguinte, com sílaba mais intensa, sofrendo inúmeras alterações fonológicas.

Dada a grande dificuldade para a identificação dos artigos definidos e indefinidos na cadeia da fala interior, sugeri trabalhá-los em narrativas, na função de introduzir a informação já conhecida e a nova, respectivamente, exemplificando com a fábula de Malba Tahan, “Os vasos preciosos”.

Depois de abordar modelos de processamento da palavra falada, detive-me na pesquisa de Friederici (2002, p. 79), por se ter ocupado da base neural do processamento auditivo de orações e, assim, contribuir para o entendimento do processamento sintático.

Conclui-se que na aprendizagem da leitura há uma relação entre o sistema visual, com a especialização dos neurônios da visão, e o sistema já existente para a linguagem verbal oral. Assim, ler consiste em estabelecer uma ponte entre a visão (representação visual das palavras escritas) e a linguagem verbal oral que utiliza os fonemas, o léxico fonológico, a sintaxe e a memória semântica da língua que a criança adquiriu.

Referências

ALVES, R. **Curso de Leitura dinâmica**. Fast Read Oficial, 2023. Disponível em https://leiturarapida.com.br/?gclid=Cj0KCQiA6LyfBhC3ARIsAG4gkF9dbVhd-vaqqFGZwGqgilAQpB0CZA7SDX0UV4aciOEYWcpvhHvvZosaAgk6EALw_wcB&ref=M79549546Y. Acesso em: 17 fev. 2023.

BROADBENT, D. E. **Perception and communication**. Long Island, NY: Pergamon, 1958.

BROADBENT, D. E. The role of auditory localization in attention and memory span. **Journal of Experimental Psychology**, p. 191-196, 1954.

DEHAENE, S. **Os neurônios da Leitura: como a Ciência explica a nossa capacidade de ler**. Consultoria, tradução e supervisão de L. Scliar-Cabral. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

FODOR, J. A. **The modularity of mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

FRIEDERICI, A. D. Towards a neural basis of auditory sentence processing. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 6, n. 2, p. 78-84, fev. 2002.

FRIEDERICI, A. The current Model. **Physiological Reviews**, v. 91, n. 4, p. 1357-1392, 2011.

FROMKIN, V. A. **Speech Errors as Linguistic Evidence**. The Hague, Netherlands: Mouton, 1973.

GARMAN, M. **Psycholinguistics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M. Perception of the speech code. **Psychology Review**, v. 74, n. 6, p. 431-461, nov. 1967.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Literacy effects on language and cognition. In: BÄCKMAN, L.; HOFSTEN, C. V. (Orgs.). **Psychology at the turn of the millennium. Cognitive, biological, and health perspectives**. Londres: Psychology Press/Taylor & Francis 2002. v. 1, p. 507-530. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285765555_Literacy_effects_on_language_and_cognition. Acesso em: 29 mar. 2021.

PAPAMANOLILOUDAKIS, G. Dichotic Listening Experiment. **UK Essays**, Nottinghamshire, UK, nov. 2018. Disponível em <<https://www.ukessays.com/essays/psychology/dichotic-listening-experiment-5453.php>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

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

SHANNON, C. E. A mathematical theory of communication. **Bell System Technological Journal**, n. 27, p. 379- 423, 1948.

DIAGNÓSTICO PRECOCE DE DIFICULDADES DE PROCESSAMENTO DA LEITURA E COMPROMETIMENTOS DA MEMÓRIA DE TRABALHO

José Ferrari Neto¹⁹

Roberta Melo de Carvalho²⁰

Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira²¹

DOI [10.29327/5334988.1-5](https://doi.org/10.29327/5334988.1-5)

Introdução

Leitura pode ser definida, em sentido geral, como o processo pelo qual sinais gráficos são decodificados de forma a deles se extraírem significados. Assim considerada, envolve a decodificação de uma grande gama de sinais, desde letras até elementos inscritos naquilo que se convencionou chamar de linguagem não-verbal (gestos, fisionomias, ícones, símbolos, etc.). Um tipo especial de leitura é a que incide sobre o reconhecimento de letras e grafemas, identificando-se os sons neles representados. É sobre esse processo que grande parte da pesquisa sobre leitura tem se concentrado, razão pela qual o presente capítulo discorre justamente sobre alguns dos fatores a ele subjacentes, de modo a poder caracterizar as bases sobre as quais o processo de leitura se assenta.

A leitura envolve o processamento de informação visual, seguida de uma ativação de representações fônicas e semânticas associadas a essa informação, de forma a estabelecer, em seus níveis mais baixos, relações entre

¹⁹ Universidade Federal da Paraíba, joseferrarin1974@gmail.com

²⁰ Universidade Federal da Paraíba, robertam.carvalho@hotmail.com

²¹ Universidade Federal da Paraíba, arineydeoliveira@gmail.com

os sinais gráficos processados e os sons e sentidos que eles expressam e, em seus níveis mais elevados, possibilitar a formação de processos integrativos e inferenciais. Conforme enfatiza Traxler (2012, p. 392), todo esse processo é altamente estruturado e veloz, fazendo recurso a funções motoras visuais e cognitivas, dentre as quais se destacam os sistemas de memória, tanto de longo prazo (os quais sustentam o armazenamento de informações necessárias à decodificação) quanto de curto prazo (responsáveis pela manutenção de informação perceptualmente captada pelo tempo requerido para que o processamento ocorra). A relação, portanto, entre os processos de leitura e a atuação dos sistemas de memória é por si só bastante evidente, tendo ensejado muitos estudos focados no detalhamento do modo como ocorre a integração entre processamento da leitura e processos de retenção e recuperação de informações nos sistemas de memória (SMITH; GEVA, 2000). No que tange aos propósitos deste capítulo, destaca-se a relação entre a leitura e sistemas de memória de curto prazo, aqui referida mais especificamente pela denominação de *memória de trabalho*.

No estudo dessa relação, um ponto relevante é o que se associa ao processo de desenvolvimento das capacidades leitoras, bem como o de habilidades a ela relacionadas. Isso porque o estabelecimento de competências leitoras segue um curso desenvolvimental distinto do processo de aquisição de linguagem oral. Ainda de acordo com Traxler (2012, p. 393), a leitura é um ato não natural, requerendo, para seu aprendizado e consolidação, o concurso de processos de ensino-aprendizagem, os quais se apoiam em bases teóricas e conceituais que podem variar bastante entre si (UNRAU; ALVERMANN, 2013, p. 47-128). Assim, é de se esperar que o processo apresente intercorrências das quais resultam, muitas vezes, sujeitos cuja capacidade leitora não se estabelece de forma plena, exibindo problemas em alguma etapa e/ou em algum nível do processo. Correlato a isso, pode-se também apontar, durante o processo de desenvolvimento da leitura,

intercorrências que advém de características atípicas presentes nos sujeitos leitores, as quais se revelam em certos pontos do processo de decodificação e extração de significados do sinal gráfico. Tais situações têm sido estudadas sob o nome geral de *dificuldades de leitura*, constituindo, por si só, em um fértil e amplo campo de pesquisas interdisciplinares, para o qual concorrem várias disciplinas das chamadas Ciências Cognitivas (CAIN; OAKHILL, 2007).

Sendo a leitura suscetível de manifestar distúrbios em seus processos de desenvolvimento e uso ordinário, e levando-se em conta, ao mesmo tempo, suas relações com a memória de trabalho, tem-se que um tópico de interesse é justamente o das dificuldades de leitura que estão associadas à memória de trabalho. Tal tópico configura-se como relevante na medida em que sua investigação pode revelar questões fundamentais no que se refere ao processamento da leitura, possibilitando o estabelecimento de diagnósticos mais precisos, seja em fase precoce ou em fase mais avançada de desenvolvimento, bem como em procedimentos de ensino-aprendizagem mais ajustados às características individuais dos aprendizes. Por essas razões, o presente capítulo procura justamente descrever, de forma geral, o estado da arte preliminar dos estudos sobre as dificuldades de leitura e sua relação com a memória de trabalho, buscando, com isso, tanto elaborar um quadro amplo das pesquisas sobre o assunto quanto apontar possíveis encaminhamentos para a investigação científica sobre esse tópico.

O texto aqui apresentando segue a seguinte organização: na seção seguinte apresentam-se os conceitos e temas ligados às dificuldades de leitura e seu estudo, seguido de uma seção sobre a memória de trabalho, sua definição, estrutura e relação com a leitura. A seção 3 traz uma revisão crítica de alguns estudos nesse campo, já preparando a seção 4, na qual apresentam-se as conclusões.

1 Dificuldades de Leitura e a Importância do Diagnóstico Precoce

A leitura, de forma consensual, é definida como uma invenção extraordinária que facilita uma compreensão de mundo e que situa o indivíduo em seu lugar na sociedade, possibilitando com isso, uma maior interação, construção de conhecimento e posicionamento crítico. No entanto, dizer que é algo que facilita a interação e inclusão social, não quer dizer que é algo de fácil aprendizado. É evidente que a aprendizagem da leitura não se efetua de forma simples, pelo contrário, como referido por Stanislas Dehaene (2012, p. 16), “todas as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler”, principalmente porque faz-se necessário, no mínimo, uma organização estrutural cerebral, estratégias corretas de ensino-aprendizagem e um adequado contexto social e familiar.

Ciasca e Moura-Ribeiro (2015, p. 183), descrevendo sobre a complexidade do ato de ler e todas as questões envolvidas no processo de aquisição da leitura, afirmam ser esta uma das atividades mais difíceis de serem realizadas pelos seres humanos pelas “inúmeras associações entre símbolos auditivos, visuais e significados”, os quais envolvem processos anatômicos, estruturais, genéticos, linguísticos, neuropsicológicos, de grande complexidade (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2015).

Dessa forma, é possível perceber o ato de ler como uma ação complexa de aprendizagem simbólica, a qual não envolve apenas a decodificação de palavras em sons, mas, principalmente, o fato de dar sentido ao que se lê, uma vez que a finalidade da leitura é compreender o que está escrito (ABREU; HORA, 2019). Para isso, funções cognitivas como a memória, os processos atencionais e habilidades motora e visomotora são imprescindíveis e precisam estar preservadas para que o leitor possa fazer

uso dos componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, exigidos durante a leitura, pois de outra forma, disfunções em algumas dessas áreas podem comprometer e gerar dificuldades no processo de aprendizagem (MOOJEN *et al.*, 2016).

Essas dificuldades podem ser consideradas transitórias ou transtornos de aprendizagem. Por isso, é importante fazer a diferenciação entre ambas e compreender que as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, além de uma condição típica desse estágio de desenvolvimento, são resultantes de situações oriundas do ambiente, como situação socioeconômica, contexto familiar, escolar, social, entre outras. Já os transtornos de leitura podem ter causas provenientes de capacidade intelectual, processamento de informações, disfunção neurológica ou mesmo transtornos associados, que se configuram como um conjunto de sintomas capazes de gerar comprometimento significativo na construção e na manutenção do aprendizado da criança (WEISS, 1997; GIROTTO; GIROTTO; OLIVEIRA, 2015).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5, 2014, p. 68) situa o transtorno de leitura como um transtorno de aprendizagem que possui causa neurobiológica, comprometendo não só a aquisição da leitura, mas também a proficiência no ato de ler e o processamento de informações, e acarretando dificuldades na compreensão leitora, o que caracteriza uma situação carente de intervenção.

Entre os transtornos de leitura, a Dislexia é a mais comum e se caracteriza como um transtorno de base neurobiológica que se manifesta em indivíduos com potencial intelectual dentro da média, mas que apresentam desempenho acadêmico inferior em relação à idade e à escolaridade. É caracterizado principalmente por confusão entre letras com diferente orientação espacial (b/d; b/p; d/p) ou que possuem formas semelhantes (u/n); inversões, substituições, adição, subtração, repetição e/ou omissões de

letras, sílabas, palavras; leitura lenta; dificuldade na compreensão e erros ortográficos (CIASCA; MOURA-RIBEIRO, 2015).

Sendo assim, percebe-se que as dificuldades de leitura estão ligadas a diversos fatores, por isso é muito importante que se tenha um diagnóstico precoce, a fim de encontrarmos estratégias de trabalhar essas dificuldades antes de elas interferirem em outras áreas, comprometendo, dessa forma, o desempenho escolar dos alunos. Moojen (2016) traz que as dificuldades de leitura se manifestam durante os primeiros anos da escolarização formal e persistem ao longo da vida. É justamente pelas consequências que defendemos a importância de identificar precocemente as causas, pois isso facilita a busca para se “atacar” o problema.

Nesse sentido, as funções executivas são de grande importância em diferentes frentes do desenvolvimento. No âmbito escolar, as dificuldades atencionais se sobressaem e, regularmente, estão relacionadas com a dificuldade da criança em sua aprendizagem da leitura e escrita, havendo correlação positiva entre a atenção, flexibilidade cognitiva e o desempenho escolar de alunos de 6 a 15 anos (CAPOVILLA; DIAS, 2008).

Infelizmente ainda é comum a rotulação de crianças com dificuldade na leitura. Talvez, por falta de conhecimento de alguns docentes, essas crianças podem vir a ser taxadas de preguiçosas e até de desatentas. A nosso ver, é necessário que os professores da educação infantil e do ensino fundamental tenham, minimamente, conhecimento de situações que podem causar essas dificuldades. Ao assumir uma postura de desconfiança de que há algo com uma determinada criança que a impede de realizar uma leitura adequada, esses docentes já poderiam encaminhá-la para um serviço especializado.

Além dos professores, entendemos que a família também deve ser orientada para perceber se a criança apresenta alguns sinais que evidenciem alguma dificuldade na leitura. Nesse caso, a família tem uma contribuição

importante no que se refere a um diagnóstico. Entretanto, é importante ressaltar que a suspeita de haver sinais que possam indicar algum problema, tanto pela família quanto pelos professores, consiste apenas em uma possibilidade.

Dessa forma, havendo a suspeita, essa criança deve ser encaminhada para uma avaliação mais criteriosa. Sobre isso, Sobreira (2021) nos alerta para o fato de que essa avaliação deve ser realizada por equipe multidisciplinar como fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e neurologista. A contribuição desses profissionais é importante tanto para o diagnóstico quanto para o suporte, na perspectiva do desenvolvimento de uma ação didática eficaz e que possa oferecer condições de aprendizagem satisfatória para crianças que apresentam dificuldade na leitura.

De acordo com o entendimento de Lepre (2008), quando se trata de diagnóstico de desenvolvimento atípico, é preciso considerar vários aspectos do desenvolvimento humano:

[...] algumas vezes, o desenvolvimento de uma criança não ocorre da maneira considerada padrão e, por meio da observação e da comparação com o desenvolvimento da maioria das crianças, podemos verificar alguns comportamentos que se desviam, diferenciam-se dos chamados padrões de normalidade. Quando um atraso no desenvolvimento físico, mental, emocional ou um comportamento atípico é observado, é sempre importante informar os pais e encaminhar para um especialista para o diagnóstico correto. É ele quem confirmará ou não a suspeita de um problema (LEPRE, 2008, p. 30).

Como verificamos na citação, é preciso que se tenha cautela antes de rotular uma criança, mesmo que seja por um prognóstico, pois uma conclusão precipitada por parte de pessoas não legitimadas para tal, poderá confundir a família e criar situações desconfortáveis para as crianças. Não poderíamos escrever esse texto sem fazer uma referência a Vygotsky (2011), para quem uma criança com desenvolvimento atípico apresenta, como primeiros

sintomas, uma dificuldade real, a qual se relaciona a uma incapacidade ou a uma limitação biológica, a exemplo de crianças que não percebem estímulos.

Como já dissemos, essa dificuldade na leitura se manifesta por diversas causas, afetando a capacidade que esses alunos apresentam nessa competência. Essas dificuldades de escrita podem causar frustração e angústia nos alunos, o que ocorre quando não conseguem atingir o objetivo esperado por eles próprios e por aqueles que esperam deles, como por exemplo, a família e a escola. Essa frustração poderá resultar em baixa autoestima e irregularidade escolar, visto que o professor obtém um papel de mediar esses alunos em progredir diante de tais dificuldades. Por isso, é tão importante buscarmos as causas para a elaboração de estratégias capazes de amenizar tais dificuldades.

Talvez por falta de conhecimento, não se tenha um foco mais voltado para um ponto muito importante que é a “memória de trabalho”, aspecto que consiste em um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada. Assim, essa memória dá suporte às atividades cognitivas como, por exemplo, a leitura, o foco desse nosso texto. Atualmente, estamos envolvidos com muitas informações que nos chegam por todos os lados, sobretudo, pela internet com excesso de informações que nos rodeiam e que disputam todas ao mesmo tempo a nossa atenção (RUSSO, 2020).

Entendemos que qualquer que seja a causa, precisamos ter atitudes rápidas e assertivas, a fim de resolver ou amenizar essas dificuldades de leitura, que causam tantas angústias aos alunos. Conforme Bernardi e Stobäus (2011), quanto mais rápido for feito o diagnóstico, menos comprometimento haverá para essa criança, e, conseqüentemente, ocorrerá o desenvolvimento escolar, favorecendo a autoimagem e a autoestima dessas crianças, no sentido de que elas possam enfrentar novas experiências de aprendizagem, sobretudo, adotar comportamentos positivos em relação a elas próprias.

2 Memória de Trabalho

De acordo com Izquierdo (2000), pode-se definir a memória de trabalho como sendo um tipo (ou função) de memória dedicada ao tratamento imediato de informações, possibilitando a retenção destas apenas pelo tempo necessário ao seu devido processamento. É, pois, uma porção dos sistemas humanos de memória voltada para o armazenamento e gerenciamento de informações no transcurso de operações cognitivas, daí ser também chamada de memória operacional. Está sediada na parte anterior do córtex cerebral, notadamente, no córtex pré-frontal, possuindo conexões com outras partes do sistema nervoso encefálico, dentre as quais a amígdala e o hipocampo, este último com funções ligadas à memória de longo prazo. Essa ligação é vital para a memória de trabalho, pois as informações nela (momentaneamente) retidas não provêm apenas de estímulos exteriores, mas também daquilo que já está armazenado nos sistemas de memória de longo prazo.

Ao longo do tempo, muitos modelos teóricos voltados à memória de trabalho foram sendo propostos. Das formulações iniciais de Atkinson e Shiffrin (1968) acerca da concepção de memória de trabalho como um sistema de memória de curto prazo até os dias de hoje, teorias diversas se propuseram a dar conta de descrever a memória de trabalho em termos de seus componentes, de sua forma de funcionamento e também no que se refere ao foco que é dado nessa descrição. Alguns desses modelos, a despeito de terem sido formulados há algum tempo, continuam a servir de base para diversas investigações acerca da memória de trabalho, assim como acerca do modo como ela se relaciona com outros componentes da cognição humana na realização de tarefas mentais complexas.

Dentre os modelos de memória de trabalho existentes, um dos mais conhecidos e influentes é, sem dúvida, o modelo sugerido por Baddeley e Hitch

(1974), o qual foi sendo paulatinamente ampliado e aprimorado em sucessivas versões posteriores (1986, 1992, 2000). Denominado Modelo Multicomponencial, é focado no tipo de informação que é estocada e processada na memória de trabalho, e no papel de cada componente no tratamento específico a cada tipo de informação. Este modelo apresenta, conforme já sugere o nome, quatro componentes formadores da memória de trabalho, a saber: a alça fonológica (*phonological looping*), o esboço visuoespacial (*visual sketchtpad*), o retentor episódico (*episodical buffer*) e o executivo central (*central executive*). Por meio de uma série de tarefas experimentais, Baddeley e Hitch evidenciaram que a memória de trabalho lida de forma diferente com distintos tipos de informação e que isso poderia ser produto da existência de diferentes instâncias na memória de trabalho, o que os levou a formular o modelo tripartite.

A alça fonológica é o componente responsável pelo tratamento das informações codificadas verbalmente, tanto a que vem de inputs visuais (como letras/grafemas) quanto a que vem de inputs auditivos (como fonemas). É dividida em dois subcomponentes, um deles dedicado ao armazenamento e recuperação de informações verbais, chamado armazenador fonológico, e outro voltado à retenção dessas informações, denominado ensaio subvocal (*rehearsal*). Por sua natureza, a alça fonológica é especialmente importante para os processos que envolvem o processamento da linguagem verbal. Seus dois subcomponentes possuem, respectivamente, as funções de estocagem de informações verbais, sejam escritas ou faladas e de aumentar o tempo e a quantidade da retenção dessas informações. A alça fonológica também atua tratando os estímulos perceptualmente captados em representações fonológicas, que registram propriedades acústicas desses estímulos.

Já o esboço visuoespacial tem a tarefa de processar informações visuais e espaciais concernentes àquilo que pode ser perceptualmente

captado no espaço, qual seja, objetos e relações que eles estabelecem entre eles neste espaço. Esse componente é formado por um armazenador temporário, no qual são registradas as representações dos objetos perceptualmente captados, em termos de suas propriedades, e também por um módulo destinado às operações ligadas à localização do sujeito, o que o possibilita processar informações de planejamento espacial.

O terceiro componente do modelo é o denominado executivo central, voltado para as funções relacionadas ao controle executivo das operações realizadas na memória de trabalho. Dito de outro modo, esse componente é o responsável pela entrada e saída de informações nos demais componentes, bem como pela recuperação e retenção de informações. Sendo assim, o executivo central é peça fundamental nos procedimentos ligados a processos como atenção seletiva, formulação de estratégias cognitivas de processamento, seleção de informações, coordenação de operações, alocação de recursos e ligação com sistemas de memória de longo prazo. Nesta última função, os formuladores do modelo entenderam, recentemente, que haveria a necessidade de um dispositivo que melhor regulasse a relação entre aquilo que é temporariamente retido e processado na memória de trabalho e aquilo que está, de algum modo, armazenado na memória de longo prazo. Daí a formulação de um quarto componente, o retentor episódico. Voltado para as tarefas de gerenciamento de grandes quantidades de informação, evitando assim a sobrecarga do executivo central.

O Modelo Multicomponencial tem sido bastante influente nos estudos sobre a memória de trabalho, ainda que não seja o único modelo teórico nesse campo. A proposição de outras teorias também tem sido constante, com as propostas procurando se basear em outros tipos de fatores em sua elaboração. Por exemplo, o modelo de Cowan (1999, 2000) tem procurado caracterizar o funcionamento da memória de trabalho em termos de suas relações com processos atencionais e representações neurais das informações

armazenadas. Por seu turno, o modelo de Engle (2001) baseia-se fundamentalmente nas diferenças individuais na capacidade de retenção e recuperação de informações. Não obstante, os modelos teóricos têm sido bastante categóricos em enfatizar que a memória de trabalho é basilar para vários processos cognitivos, em especial a leitura, que é o que nos interessa aqui.

Nesse sentido, um tópico em particular tem se mostrado bastante relevante: o estudo das relações entre os comprometimentos da memória de trabalho e seus impactos na competência leitora. De acordo com Swanson e Kong (2018), problemas na capacidade leitora, agrupados sob a denominação de desordens de leitura (*reading disorders*) têm sua origem, principalmente, em déficits operacionais nos componentes fonológicos (como, no caso, a alça fonológica do Modelo Multicomponencial), bem como nos mecanismos de controle executivo (o executivo central, no já citado modelo). Uma questão que se coloca, a partir dessa perspectiva, seria a necessidade de diagnóstico precoce destes comprometimentos, com vistas ao estabelecimento de propostas de intervenção que atuassem já nas fases iniciais do processo de desenvolvimento das habilidades leitoras, acarretando uma maior probabilidade de êxito. Com dados do português, um certo número de trabalhos nesta linha tem sido produzido, alguns dos quais são apresentados e discutidos a seguir.

3 Leitura, Memória de Trabalho e Diagnóstico Precoce

A leitura é uma atividade complexa sendo responsável pela maioria das queixas dentro do âmbito escolar. É de fundamental importância analisar as dificuldades relacionadas aos problemas que envolvem o processo de leitura, a fim de possibilitar o desenvolvimento de modelos teóricos que

viabilizem o diagnóstico e as intervenções necessárias para que as habilidades de leitura e de escrita ocorram de maneira eficaz.

A memória de trabalho exerce um importante papel nessa busca de significados, uma vez que representa, ao mesmo tempo, armazenamento e processamento de informação (BADDELEY, 2000). Nessa perspectiva, o componente fonológico da memória de trabalho precisa ser mais estudado, uma vez que tem um papel importante no aprendizado da leitura, na compreensão da linguagem oral, na aquisição de vocabulário e na compreensão leitora (CAIN; OAKHILL; BRYANT, 2004).

Partindo dessa perspectiva, é válido trazermos para essa discussão o que a literatura traz acerca do papel da memória de trabalho e o desempenho dos leitores em tarefas que exigem a compreensão. É consensual entre estudiosos o fato de que o diagnóstico precoce dos problemas que interferem na aprendizagem facilita o melhor desenvolvimento de uma intervenção e, conseqüentemente, assegura a obtenção de um melhor prognóstico. Outrossim, os problemas relacionados ao comprometimento da memória de trabalho comportam uma lista de situações, como, por exemplo, dificuldade de ler e compreender, de fazer inferências, de contextualizar, entre outras e, por isso, tal situação precisa ser diagnosticada o quanto antes, com vistas a atenuar problemas futuros.

Passeando um pouco por algumas pesquisas realizadas, é possível constatar a importância conferida ao diagnóstico precoce dos problemas de leitura, bem como à estimulação da memória de trabalho. Na pesquisa de Novaes *et al.* (2019), foram analisados os efeitos da intervenção em memória de trabalho em escolares com dificuldades de compreensão leitora. As pesquisadoras dividiram 43 crianças em dois grupos de acordo com o desempenho destas em tarefas de leitura, escrita, compreensão leitora e memória de trabalho com alça fonológica (repetição de pseudopalavras e dígitos). Posterior à avaliação, as crianças com dificuldades apresentadas

participaram de um programa de intervenção para estimular a memória de trabalho. Após o período de intervenção, todas as crianças de ambos os grupos foram reavaliadas, sendo comparadas de forma intra e intergrupos. As crianças do grupo com dificuldades na compreensão leitora que foram submetidas à intervenção baseada em memória de trabalho apresentaram melhora significativa em todos os testes. Na análise de intergrupos, na reavaliação, os dois grupos ficaram equiparados em leitura e se aproximaram do grupo sem dificuldades nas tarefas de escrita e compreensão leitora. Esse estudo demonstra, no caso, a importância da estimulação da memória de trabalho para o bom desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão leitora e fortalece a ideia de que atividades que treinem a memória de trabalho devem ser utilizadas em sala de aula por professores com o objetivo de promover a aprendizagem.

Swanson (1999) evidencia que a ideia de que os problemas de compreensão estão associados com déficits de memória de trabalho. Para ilustrar tal fato, uma pesquisa realizada por Seigneuric *et al.* (2000), analisou a relação entre a capacidade da memória de trabalho e a compreensão leitora aplicando tarefas de compreensão, vocabulário, habilidades de codificação e de memória de trabalho com crianças da 4ª série de uma escola francesa.

Os resultados demonstraram que a memória de trabalho surge como uma importante ferramenta preditora no processo de compreensão de leitura e que as prováveis dificuldades encontradas em alguns indivíduos estão relacionadas com o desempenho da capacidade de memória de trabalho. Isso se deve ao fato de as habilidades desses compreendedores para integrar informações de diferentes partes de um texto ou para detectar inconsistências entre as partes do texto serem prejudicadas quando as demandas da memória de trabalho são aumentadas frente às exigências das tarefas (OAKHILL; HARTT; SAMOLS, 1996; YUILL; OAKHILL; PARKIN, 1989).

Gonçalves *et al.* (2017) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar o quanto a leitura, a escrita e a aritmética são influenciadas pelos componentes de inibição, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e iniciação/velocidade de processamento. A pesquisa foi realizada com 302 escolares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como um dos resultados, foi observado, de forma significativa e através de análises de regressão linear, que a memória de trabalho fonológica é um preditor do desempenho de leitura desde os anos iniciais até os finais do Ensino Fundamental, independente do conteúdo e do nível de complexidade da tarefa.

Nesse sentido, é possível perceber que a memória de trabalho exerce um papel fundamental na compreensão da linguagem e da leitura e que a sua limitação, dificulta esse processo. Rai *et al.* (2011) coloca que compreender um texto requer a realização de inferências e quanto mais inferências são necessárias para que o leitor compreenda um texto, mais forte é a influência dos limites de recursos da memória de trabalho. Dessa forma, se faz necessário inserir atividades no cotidiano escolar que propiciem a compreensão leitora, a memória de trabalho, a realização de inferências, para conduzir o leitor a desenvolver a sua competência leitora.

Conclusão

Resultados encontrados na revisão desta pesquisa reforçam a importância do diagnóstico precoce das dificuldades de leitura, bem como do comprometimento da memória de trabalho para a eficácia da intervenção e consequente prognóstico positivo. Reconhecer a memória de trabalho como componente preditor das habilidades de leitura e escrita e propor atividades baseadas em seu treinamento pode trazer benefícios aos nossos estudantes, uma vez que alunos com pontuações menores em testes de memória de

trabalho apresentam menores resultados para testes de desempenho escolar (FREEMAN *et al.*, 2017).

Dessa forma, é razoável refletir sobre a necessidade de se inserir dentre as atividades escolares de forma preventiva, intervenções baseadas na estimulação da memória de trabalho com vistas a potencializar o desenvolvimento, sobretudo, das habilidades de leitura, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, fase escolar essencial para se trabalhar com o propósito de estimular habilidades e desenvolver potencialidades. O treino da memória de trabalho, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser realizado de maneira lúdica, através de jogos e atividades que envolvam, por exemplo, a categorização, a sequenciação, a percepção e a memória visual.

Sendo assim, a relação entre diagnóstico precoce, dificuldades em leitura e comprometimento em memória de trabalho tratada neste estudo pode fundamentar estudos posteriores e promover a superação de dificuldades de leitura de escolares.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERNARDI, J.; STOBÄUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**. v. 1, n. 1, p. 47-59, 2011.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, p. 31-42, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 78, p. 198-211, 2008.

CIASCA, M.S; MOURA-RIBEIRO, M.V.L. Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto alegre: Artmed, 2015.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788563899460/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática. UNOPAR **Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015.

GIROTTTO, P. R. C.; GIROTTTO, E.; OLIVEIRA, B. J. Prevalência de Distúrbios da

GONÇALVES, H. A. *et al.* Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 3, p. 42-54, 2017.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão. Bauru: MEC/FC/SEE. 2008

MOOJEN, S. M. P.; BASSÔA, A.; GONÇALVES, H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016.

RAI, M. K. *et al.* Effects of stress and working memory capacity on foreign language readers' inferential processing during comprehension. **Language Learning**, v. 61, n. 1, p. 187-218, 2011.

RUSSO, R. **Neuropsicopedagogia Institucional**. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2020.

SEIGNEURIC, A. *et al.* Working memory resources and children's reading comprehension. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 13, p. 81-103, 2000.

SOBREIRA, A. A. *et al.* Dificuldades De Aprendizagem: Uma Revisão De Literatura Sobre Disgrafia E Discalculia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, 2021.

WEISS, L.M.L.L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

O PROCESSAMENTO DA LEITURA NAS PALAVRAS ISOLADAS E NA FRASE

*Ronei Guaresi*²²

*Cristiane Vieira Costa Abreu*²³

*Ducirlândia Ferraz de Souza*²⁴

*Lucimauro Palles da Silva*²⁵

DOI [10.29327/5334988.1-6](https://doi.org/10.29327/5334988.1-6)

Introdução

O processamento da leitura tem sido um tema a que muitos pesquisadores se dedicam atualmente, em diversas áreas do conhecimento. Esse conjunto de estudos tem sido conhecido como *Ciência da Leitura* e ficou consolidado sobretudo com a publicação da obra seminal *A ciência da leitura*, organizada por Margaret Snowling e Charles Hulme, pesquisadores bastante conhecidos e reconhecidos da Universidade de York. A obra contempla desde o princípio da aquisição até a compreensão leitora, do ensino à percepção da leitura, desde a natureza alfabética (ou não) das línguas até as bases biológicas de processamento da leitura, desde o típico até os transtornos. A temática da leitura envolve uma ampla gama de temas, especialmente com o advento de técnicas de investigação por meio de neuroimagens, cujos resultados lançam luzes ao entendimento do ato de ler, inclusive ao ensino. Sobre isso, Gabrieli (2009) afirma que o advento de técnicas de observação do cérebro *in vivo*

²² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, roneiguaresi@uesb.edu.br

²³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, crisvc10@gmail.com

²⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, duci-ferraz@hotmail.com

²⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lucimauropalles@gmail.com

provocou uma verdadeira sinergia entre educação e as neurociências cognitivas.

Conhecimentos acumulados nessa área impactam no ensino, já que estamos num tempo histórico caracterizado por um grafocentrismo, em que a apropriação de leitura e escrita é condição para inserção social, especialmente de crianças advindas de famílias com estatuto social baixo. Como diz Morais (2013, p. 21), “a literacia não é uma condição necessária à democracia, mas a sua generalização põe cada um em condições de debater e de contribuir de maneira informada para a decisão de todos”. Ainda segundo o autor, “nascer numa família de baixo nível de instrução é causa não só de viver pior como de viver menos” (2013, p. 10), e “crianças de Estatuto Social baixo correm um risco várias vezes maior de se tornarem más leitores” (2013, p. 11). Numa análise da história das civilizações e da ciência, as vantagens dos indivíduos que a habilidade da leitura e da escrita possibilitou para quem a adquiriu, em relação aos que não ou que a dominaram com pouca aplicabilidade, são evidentes (MORAIS, 2013).

Neste estudo, numa perspectiva psicolinguística, organizou-se uma pesquisa com delineamento metodológico para responder à seguinte pergunta: *o tempo e a acurácia de conversão grafofonêmica, estando controlada a variável frequência, são impactados em condição de leitura de palavras isoladas e no texto?*

Para Pinheiro (1996, p. 4), a frequência refere-se ao “número de vezes que as palavras escritas pertencentes ao vocabulário de uma língua ocorrem dentro de faixas etárias específicas”. Em função disso, de acordo com o número de ocorrências, para este estudo as palavras foram categorizadas em alta, média e baixa frequência, já que no cotidiano de cada pessoa há variabilidade à exposição de palavras ao indivíduo. A frequência das palavras, entre outros aspectos, pode variar ao longo da escolarização, da faixa etária, da língua, da cultura e do ambiente. Para Drieghe, Keuleers e Duyck (2015), a frequência é entendida como ocorrências de palavras a que um indivíduo é

exposto. Os autores chamam a atenção a um aspecto bastante pertinente que é a apropriada relativização da frequência, pois mesmo que um *corpus* seja grande, mesmo assim ele pode não representar a frequência de palavras a que, de fato, um indivíduo está exposto.

1. O estudo²⁶

A presente pesquisa²⁷ é um estudo psicolinguístico comparativo, descritivo e explicativo que envolve o processamento da leitura, por meio das variáveis tempo e acurácia de conversão grafofonêmica de palavras isoladas e em palavras em contexto linguístico.

Trata-se de estudo de caráter transversal, com tratamento qualiquantitativo dos dados de estudo que envolve estas variáveis: a) frequência das palavras e seu contexto linguístico: isoladas e no texto, sendo a frequência categorizada em alta, média, baixa e pseudopalavras; b) tempo de conversão grafofonêmica (grafemas por segundo) de palavras isoladas e no texto; c) acurácia de conversão grafofonêmica de palavras isoladas e no texto, sendo os desvios de conversão categorizados em omissão, adição, troca/substituição, inversão/transposição, repetição, alteração de tonicidade silábica, ausência de tonicidade silábica.

Participaram deste estudo 51 informantes, 17 participantes por turma, 2º, 3º e 4º anos que atendiam estes critérios de inclusão: competência

²⁶ Neste estudo, avaliamos a leitura de palavras isoladas e palavras no contexto linguístico. Com a intenção de avaliar se as informações contextuais, que potencialmente promovem inferências e antecipações no leitor, impactam a conversão grafofonêmica, contemplamos, além da conversão de palavras isoladas, as quais contam com farta documentação na literatura, palavras no contexto linguístico, aspecto este com ínfima documentação científica. Toda a palavra em algum contexto linguístico insere-se, antes de tudo, na frase, entendida aqui como contexto. Contando que informações contextuais no âmbito da frase também podem de alguma forma impactar na conversão de uma palavra constando esta em outra frase, optamos por usar, ao longo do texto, palavra no texto.

²⁷ Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 53845821.3.0000.0055 de 28/04/2022.

para conversão autônoma do instrumento de leitura e ausência de déficits visual, auditivo e cognitivo.

Para a coleta dos dados foram utilizados estes instrumentos:

a) palavras no contexto: leitura e gravação do texto *O Sonho de Maria* (DIAS; MORAIS; OLIVEIRA, 1995), em que foi avaliada a leitura destas palavras: a) regulares: AVE, DIA, ENCANTAMENTO, FADA, FORMIGUINHAS, MENINA, PALAVRAS, POMBINHA; irregulares: ASA, DESEJO, PASSARINHOS e PESSOAS; c) pseudopalavras: CAMARÁ e CAMURU.

b) palavras isoladas: leitura e gravação destas palavras: a) regulares: PAI, UVA, LEITE, TOMATE, CRIATURA e LIMONADA; b) irregulares: GIZ, MESA, ARTIGO, PAÇOCA, SAXOFONE e PROXIMIDADE; c) pseudopalavras: URTO, BOS, BAFATA, DICABRO, FOFADONE e BELIFADEIRA. Essas palavras foram retiradas de um instrumento utilizado e validado no estudo de Abreu (2023).

Para fins de comparação entre as palavras isoladas e no contexto linguístico, o tratamento dos dados ocorreu por meio da equiparação de elementos para conversão grafofonêmica. No que diz respeito ao tempo de conversão, a leitura das palavras foi gravada e no *software Audacity* foi identificado o tempo de conversão de cada uma das palavras lidas. O mesmo procedimento foi utilizado tanto para palavras isoladas quanto do texto. Posteriormente, em cada palavra, o tempo total foi dividido pela quantidade de grafemas para se obter o tempo de conversão de cada grafema de todas as palavras e pseudopalavras.

Para a coleta dos desvios de conversão, ouviram-se os áudios de todas as palavras e todos os desvios foram anotados em arquivo no *Excel* e classificados em omissão, adição, repetição, troca/substituição, inversão, alteração de tonicidade silábica e ausência de tonicidade silábica. Essa categorização de desvios foi adaptada da tese de doutorado de Abreu (2023), a qual adaptou, por sua vez, de Scliar-Cabral (2003), livro intitulado *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, publicado pela Editora Contexto.

2. Resultados

2.1. Categorias de frequência considerando a localização das palavras: isoladas ou no texto

a) Variável tempo de conversão

Para analisarmos o efeito da frequência nas categorias de palavra isoladas e no texto, fizemos o tratamento estatístico das médias de conversão de palavras isoladas e no texto e os resultados constam na Tabela 1.

Tabela 1 – Descrição das médias de conversão grafofonêmica de palavras e pseudopalavras

	MPI	MPT
Média	0,197	0,181
Erro padrão	0,007	0,008
Mediana	0,190	0,162
Modo	#N/D	#N/D
Desvio padrão	0,048	0,055
Variância da amostra	0,002	0,003
Curtose	-0,345	1,083
Assimetria	0,476	1,261
Intervalo	0,205	0,242
Mínimo	0,110	0,104
Máximo	0,315	0,346
Soma	10,031	9,242
Contagem	51	51
Nível de confiança (95,0%)	0,013	0,016

Fonte: do estudo.

Legenda:

MPI: Média de Palavras Isoladas

MPT: Média de Palavras no Texto

Como se pode ver na Tabela 1, as palavras e as pseudopalavras no texto (M 0.181) foram convertidas mais rapidamente que palavras e pseudopalavras isoladas (0.197). Essa diferença de conversão (0.016) nos intrigou e nos levou a acreditar que essa diferença se devesse ao fato de o grupo de itens isolados ter mais pseudopalavras (6) que o grupo de itens no texto (2). Por isso, fizemos novamente a descrição dos dados desconsiderando todas as pseudopalavras. O resultado pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2 – Descrição das médias de conversão grafofonêmica de palavras

	MPI	MPT
Média	0,192	0,179
Erro padrão	0,007	0,008
Mediana	0,182	0,159
Modo	#N/D	#N/D
Desvio padrão	0,048	0,058
Variância da amostra	0,002	0,003
Curtose	-0,100	2,003
Assimetria	0,534	1,534
Intervalo	0,210	0,254
Mínimo	0,108	0,105
Máximo	0,318	0,359
Soma	9,802	9,137
Contagem	51	51
Nível de confiança (95,0%)	0,013	0,016

Fonte: do estudo.

Legenda:

MPI: Média de Palavras Isoladas

MPT: Média de Palavras no Texto

Como se pode ver na Tabela 2, as palavras no texto (M 0.179) foram convertidas mais rapidamente que palavras isoladas (0.192). A diferença de conversão entre palavras isoladas e no texto se manteve, não mais em 0.016, mas em 0.014, o que mostra um fato interessante a ser explorado mais em outros estudos: o fato de palavras no texto serem lidas mais rapidamente e, como veremos a seguir, com maior acurácia que palavras isoladas.

b) Variável acurácia de conversão

Para analisarmos o efeito da frequência nas categorias de palavras isoladas e no texto, fizemos o tratamento descritivo dos desvios de conversão de palavras isoladas e no texto, os resultados constam na Tabela 3.

Tabela 3 – Descrição das médias de conversão de palavras e pseudopalavras tanto isoladas como no texto

	Isoladas	No texto
Média	10,78	2,22
Erro padrão	1,363	0,343
Mediana	7,5	1
Modo	6	0
Desvio padrão	9,637	2,427
Variância da amostra	92,869	5,889
Intervalo	51	8
Mínimo	0	0
Máximo	51	8
Soma	539	111
Contagem	50	50
Nível de confiança (95,0%)	2,739	0,690

Fonte: do estudo.

Na Tabela 3 constam, entre outras informações, a média de desvios de conversão dos participantes do nosso estudo. As médias absolutas mostram que, em média, cada um dos participantes apresentou 10,78 desvios na leitura de palavras isoladas e 2,22 desvios na leitura de palavras no texto. Essa diferença foi acentuada em parte em função da diferença no número de palavras isoladas (18) e no texto (14).

Diante disso, optou-se por uma análise proporcional levando em conta a quantidade de grafemas de cada categoria (isoladas: 195, e no texto:

85) e a média de desvios de cada uma dessas categorias (isoladas: 10,78, e no texto: 2,22). Numa análise proporcional os mesmos leitores cometeram um desvio para cada 18,08 grafemas na leitura de palavras isoladas e um desvio para cada 38,28 grafemas de palavras no texto. Ou seja, houve conversão com maior proporção de acurácia de palavras no texto se comparados com palavras isoladas.

Tabela 4 – Distribuição dos desvios de conversão de palavras e pseudopalavras, isoladas e no texto, por categorias de desvio

TOTALS - ISOLADAS	Omissão			Repetição			Troca/substituição			Adição			Inversão/transposição			ALTS	AUTS
	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP		
2º ANO	7	1	0	6	23	0	71	2	0	10	7	0	0	0	0	14	1
3º ANO	6	9	2	21	46	2	95	2	1	13	2	0	0	1	0	14	3
4º ANO	6	1	0	15	35	2	88	8	2	18	2	1	0	0	0	7	0
SOMA	19	11	2	42	104	4	254	12	3	41	11	1	0	1	0	35	4
TOTALS - NO TEXTO	Omissão			Repetição			Troca/substituição			Adição			Inversão/transposição			ALTS	AUTS
	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP		
2º ANO	0	3	1	0	0	0	17	3	1	3	0	0	0	0	0	3	2
3º ANO	4	7	2	0	0	0	23	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0
4º ANO	3	5	0	0	0	0	19	1	1	7	0	0	0	0	0	1	0
SOMA	7	15	3	0	0	0	59	4	4	15	0	0	0	0	0	4	2

Fonte: do estudo.

Legenda:

NG: Nível Grafonômico

NS: Nível Silábico

NP: Nível de Palavra

ALTS: Alteração da Tonicidade Silábica

AUTS: Ausência da Tonicidade Silábica

Como se pode ver na Tabela 4, os desvios de conversão apresentam a seguinte ordem decrescente: troca/substituição, adição, repetição, omissão e inversão, respectivamente. Foi identificada apenas uma transposição em sílaba no 3º ano. Muitas foram as alterações de tonicidade, tanto na leitura de palavras isoladas (35), quanto no texto (quatro), bem como foram observadas algumas ausências de tonicidade de palavras no texto (duas) e nas palavras isoladas (quatro).

Na comparação entre letras, sílabas e palavras, observou-se maior ocorrência de desvios no nível das conversões grafofonêmica, seguidas do nível das sílabas e palavras, respectivamente.

Na comparação entre os desvios de conversão das turmas avaliadas, observamos uma diferença matemática não tão expressiva, provavelmente pelas características comuns de proficiência leitora das turmas, com leve melhora dos indicadores de acurácia para o 4º ano. Como exemplo, os desvios de conversão categorizados como Alteração de Tonicidade Silábica foram oito no 4º ano, quantidade menor quando comparados com 3º ano (14) e 2º ano (17). Isso provavelmente se explica porque leitores um pouco mais experientes acessam com mais facilidade e mais frequentemente a rota lexical e, conseqüentemente, acessam o léxico mental com maior intensidade, onde um dos componentes é a tonicidade lexical.

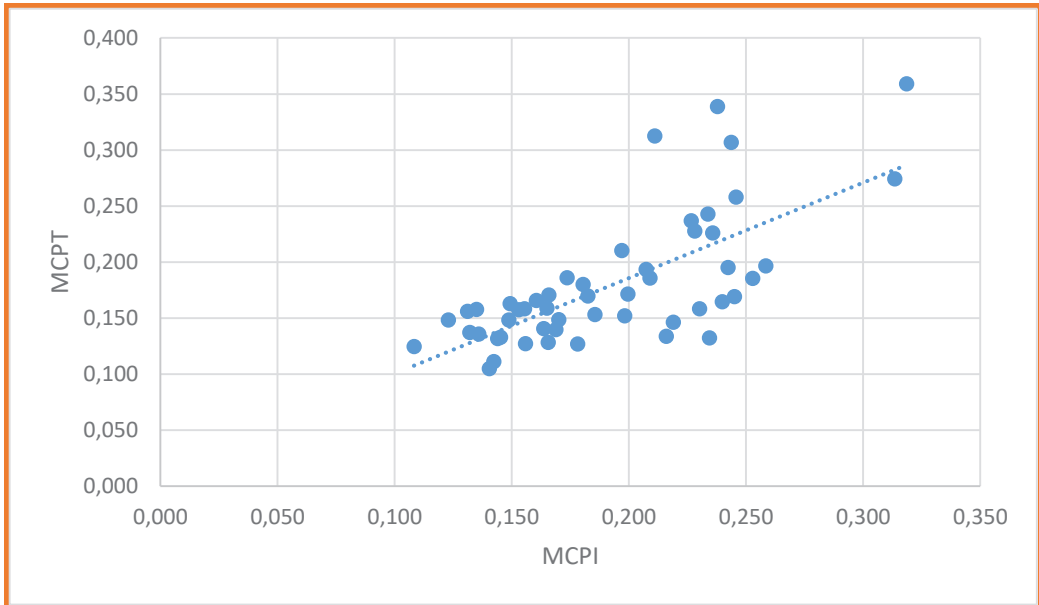
2.2. Comparação entre as médias de conversão das categorias de frequência segundo a localização das palavras: isoladas ou no texto

Como era de se esperar, há estreita correlação entre os tempos de conversão de palavras/pseudopalavras isoladas e no texto. O coeficiente de correlação observado foi de 0,70²⁸. A dispersão dos resultados pode ser observada na Figura 1.

A correlação observada se deve em função de que os mesmos sujeitos que leram as palavras/pseudopalavras isoladas também leram as no texto. Logo, há a tendência de que um leitor proficiente, tenha lido rapidamente tanto palavras/pseudopalavras isoladas quanto palavras/pseudopalavras no texto.

²⁸ As correlações são consideradas altas, segundo Dancey e Reidy (2019) quando acima de 0,6.

Figura 1 – Dispersão dos participantes nos eixos Média de Conversão de Palavras Isoladas e Média de Conversão de Palavras no texto



Fonte: do estudo

Legenda:

MCPI: Média de Conversão de Palavras Isoladas

MCPT: Média de Conversão de Palavras no Texto

Interessou-nos, contudo, comparar os resultados de tempo e acurácia de conversão considerando a localização da palavra, se isolada ou no texto. Para isso, inicialmente comparamos os resultados das médias de tempo de conversão utilizando o Teste-T para duas amostras presumindo variâncias equivalentes. Os resultados podem ser vistos na Tabela 5.

Tabela 5 – Comparação entre as médias de conversão divididas entre isoladas e no texto

	MCPI	MCPT
Média	0,203585	0,179529
Variância	0,002483	0,002903
Observações	51	51
Variância agrupada	0,002693	
Hipótese da diferença de média	0	
Gl	100	
Stat t	2,340863	
P(T<=t) uni-caudal	0,010612	
P(T<=t) bi-caudal	0,021224	

Fonte: do estudo

Legenda:

MCPI: Média de Conversão de Palavras Isoladas

MCPT: Média de Conversão de Palavras no Texto

Como se pode ver na Tabela 5, houve diferença matemática nas médias de conversão de palavras isoladas (0,203 segundos) e no texto (0,179). Na leitura de palavras isoladas, nossos participantes converteram em média um grafema para cada 0,203 segundos; enquanto no caso de palavras no texto, nossos participantes converteram em média um grafema para cada 0,179 segundos. Ou seja, palavras no texto foram lidas mais rapidamente que palavras isoladas (dif. de 0,024 segundos).

Ainda na Tabela 5, é possível ver nos valores de P que essa diferença matemática é também uma diferença estatística ($p=0,010$ e $p=0,021$), o que mostra que os resultados não são ao acaso e há uma diferença estatística entre os grupos, por mais que os leitores tenham sido os mesmos, palavras no texto são convertidas mais rapidamente que palavras isoladas.

Em seguida, quisemos ver se, além do tempo de conversão, iríamos observar esse fenômeno na acurácia de conversão. Na Tabela 6 há a soma de desvios de conversão pela natureza do desvio – omissão, repetição, troca/substituição, adição, inversão/transposição, alteração de tonicidade

silábica, ausência de tonicidade silábica – pela frequência – alta, média, baixa e pseudopalavras – e pela localização – isoladas e no texto.

Tabela 6 – Resultados de desvios de conversão pela natureza do desvio – omissão, repetição, troca/substituição, adição, inversão/transposição, alteração de tonicidade silábica, ausência de tonicidade silábica – e pela frequência – alta, média, baixa e pseudopalavras – e pela localização – isoladas e no texto.

Frequência - Isoladas	Omissão			Repetição			Troca/substituição			Adição			Inversão/transposição			AL TS	AU TS
	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP		
Alta	0	0	0	8	10	2	40	2	2	6	1	7	0	0	0	3	1
Média	1	0	0	5	16	1	44	2	1	7	0	7	0	0	0	4	0
Baixa	12	11	1	13	44	1	98	1	0	12	6	18	0	1	0	13	2
Pseudopalavras	6	0	1	16	34	0	72	7	0	16	4	20	0	0	0	15	1
Totais	19	11	2	42	104	4	254	12	3	41	11	52	0	1	0	35	4
Frequência - no texto	Omissão			Repetição			Troca/substituição			Adição			Inversão/transposição			AL TS	AU TS
	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP	NG	NS	NP		
Alta	5	0	0	0	0	0	7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	0	6	0	0	0	0	6	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0
Baixa	2	8	1	0	0	0	25	0	1	11	0	0	0	0	0	3	2
Pseudopalavras	0	1	2	0	0	0	21	2	0	1	2	0	0	0	0	1	0
Totais	7	15	3	0	0	0	59	4	4	15	2	0	0	0	0	4	2

Frequência - Isoladas	Nível grafonômico: total de erros de todas as categorias	Nível silábico: total de erros de todas as categorias	Nível de palavras: total de erros de todas as categorias	Totais
Alta	54	17	5	76
Média	57	22	2	81
Baixa	135	78	2	215
Pseudopalavras	110	61	1	172
Totais	356	178	10	544

Frequência - no texto	Nível grafofonêmico: total de erros de todas as categorias	Nível silábico: total de erros de todas as categorias	Nível de palavras: total de erros de todas as categorias	Totais
				Alta
Média	9	7	2	18
Baixa	38	13	2	53
Pseudopalavras	22	4	2	28
Totais	81	25	7	113

Fonte: do estudo

Legenda:

NG: Nível Grafofonêmico

NS: Nível Silábico

NP: Nível de Palavra

ALTS: Alteração da Tonicidade Silábica

AUTS: Ausência da Tonicidade Silábica

Diante disso, optou-se por uma análise proporcional levando em conta a quantidade de grafemas de cada categoria (isoladas: 195, e no texto: 85) e a média de desvios de cada uma dessas categorias (isoladas: 10,78, e no texto: 2,22). Numa análise proporcional os mesmos leitores cometeram um desvio para cada 18,08 grafemas na leitura de palavras isoladas e um desvio para cada 38,28 grafemas de palavras no texto. Ou seja, houve conversão com maior proporção de acurácia de palavras no texto se comparados com palavras isoladas.

Nos instrumentos utilizados, tanto nas amostras de leitura das palavras isoladas, quanto nas amostras de leitura de palavras no texto, há palavras que se repetem nas diversas categorias de frequência: alta frequência (PALAVRAS, POMBINHA, PESSOAS, PASSARINHOS – 28 grafemas), média frequência (DIA, MENINA, ENCANTAMENTO, DESEJO – 24 grafemas), baixa frequência (AVE, FADA, FORMIGUINHAS, ASA – 20 grafemas) e pseudopalavras (CAMARÁ, CAMURU – 12 grafemas)²⁹. Por isso foi possível comparar os desvios específicos desses grupos, como se pode ver na Tabela 7.

²⁹ Para consultar o ranking de frequência das palavras-alvo ver Tabela 1.

Tabela 7 – Diferença nos desvios de conversão considerando apenas palavras repetidas por categoria de frequência e na comparação entre isoladas e no texto

TPAF	TPMF	TPBF	TPP
77	59	134	70
ITENS ISOLADOS		ITENS NO TEXTO	
226		114	

Fonte: do estudo

Legenda:

TPAF: Total das Palavras de Alta Frequência
 TPMF: Total das Palavras de Média Frequência
 TPBF: Total das Palavras de Baixa Frequência
 TPP: Total das Pseudopalavras

As mesmas palavras foram lidas tanto no contexto de isoladas ou no texto e nas diversas categorias de frequência. Como se pode ver, os desvios de conversão de palavras de Baixa Frequência foram bastante superiores, apesar desse conjunto de palavras conterem apenas 20 grafemas. Contudo, o que mais nos chama a atenção é a comparação matemática dos desvios das palavras lidas de forma isolada ou no texto. Os desvios observados das mesmas palavras foram maiores quando lidas isoladamente (226), quando comparadas com a leitura dessas mesmas palavras no texto (114).

Considerando a acurácia de conversão, pode-se afirmar que a localização das palavras, isoladas ou no texto, impactou na leitura oral nas amostras de leitura avaliadas neste estudo, como vimos acima, tanto no tempo de conversão quanto na acurácia de conversão.

3. Discussão

Os dados deste estudo, portanto, permitem responder à questão de pesquisa e afirmar que *o tempo e a acurácia de conversão grafofonêmica,*

estando controlada a variável frequência, são impactados em condição de leitura de palavras isoladas e no texto. Dos resultados desse achado é possível fazer outras questões e conjecturar respostas possíveis. Uma das questões que ocorre trata de quais são os processos que ocorrem para o fenômeno observado? Como resposta possível a essa pergunta diz respeito necessariamente ao contexto linguístico que, de alguma forma, fornece elementos que permitem maior rapidez e maior acurácia de conversão.

Os resultados deste estudo estão em conformidade com o estudo de Abreu (2023), que sugerem que a velocidade de conversão e a acurácia são impactadas pela frequência das palavras na vida dos indivíduos. Tal explicação para esse achado pode ser explicado pelo modelo da Dupla-Rota, em que o processamento da leitura de algumas palavras, por serem de alta frequência e comuns na fala e nas experiências leitoras dos indivíduos, ocorre predominantemente por meio da rota lexical em detrimento da rota fonológica, onde há conversão grafema-fonema.

Como indício dessa hipótese, na leitura de palavras no texto, as participantes 2A8 e 3A9 substituíram a palavra *desejo* por *sonho*. Tal substituição a nosso ver é um indício de uso da rota lexical a qual foi favorecida pelas pistas linguísticas contextuais o que permitiu às participantes o acesso a uma palavra do mesmo campo semântico. Nesse contexto, Capovilla, Capovilla e Macedo (2001, p. 410) corroboram com esse fenômeno quando declaram que “a leitura pela rota lexical beneficia-se da frequência de ocorrência das palavras na língua, uma vez que quanto maior tal frequência, tanto mais estabelecida sua representação lexical e mais fácil o seu resgate a partir do léxico”. Inversamente, tal fenômeno não foi observado na leitura de palavras isoladas. Tudo leva a crer que para a leitura de palavras isoladas o apoio da rota fonológica é mais frequente. Similarmente,

as palavras que apresentam uma correspondência grafofonológica consistente e estão regidas por regras, ditas palavras regulares, são lidas e escritas mais facilmente do que palavras irregulares, que possuem correspondência grafofonológica inconsistente e não estão sujeitas a regras (GODOY, 2005, p.20).

Ao que parece, há o que pode ser chamado de marcadores linguísticos que permitem ao leitor realizar antecipações e inferências o que impacta menor demanda de processamento, naturalmente maior rapidez. Como conjecturas, é possível especular que os marcadores linguísticos podem ocorrer nos diversos níveis linguísticos: textual, semântico-pragmático, sintático, morfológico, fonológico, os quais fornecem elementos para a antecipação da materialidade linguística que está por vir, naturalmente, restringindo e especificando as possibilidades de processamento da leitura, o que diminui a demanda de processamento cognitivo ao ler as palavras.

Os dados permitem concluir que durante o processamento das palavras isoladas há todo o aparato cognitivo à disposição e, de alguma forma, participa do processamento da leitura de palavras isoladas. Quando da leitura das palavras no texto a gama de processamento para conversão da palavra alvo é mais restrita, o que impacta o tempo de conversão. O que impacta a acurácia, entre outros aspectos, é sobretudo o nível semântico/conhecimento prévio que favorece o uso da rota lexical.

Claro, nos parece que o estudo aqui divulgado mais levanta perguntas do que as responde. Caso a especulação aqui realizada esteja correta, quais são os elementos do nível textual, do nível lexical, do nível sintático, do nível morfológico e do nível fonológico que de fato permitem maior acurácia e menor tempo de conversão? Qual é a participação de cada um desses níveis no suprimento de informações para diminuir a demanda por processamento cognitivo? Tais questões poderão ser respondidas por estudos vindouros.

Referências

ABREU, C. V. C. Efeitos de extensão e regularidade na leitura oral de escolares do 2º ao 4º ano do ensino fundamental (Tese de Doutorado em Linguística). Vitória da Conquista: UESB, 2023.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S; MACEDO, E. C. Rota perilexical em leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 409-427, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/Zy5KHzWvcQxRy5Q54tprf9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

DIAS, M. G. B., MORAIS, E. P. M. & OLIVEIRA, M. C. N. P. Dificuldades na compreensão de textos: Uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47 (4), p. 13-24, 1995.

DRIEGHE, D; KEULEERS, E; DUYNCK, W. Frequency effects in monolingual and bilingual natural reading. **Psychon Bull Rev**, v. 22, p. 1216–1234, 2015.

GABRIELI, J. Dyslexia: A New Synergy Between Education and Cognitive neuroscience. **Science** 325, n. 280, p. 280-283, 2009.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**, v. 38, Especial, p. 2-28, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4539>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PINHEIRO, A. M. V. **Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau**. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia – ABD, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301324171_Contagem_de_Freq_uencia_de_Ocorrencia_de_Palavras_Expostas_a_crianças_na_faixa_pre-escolar_e_series_iniciais_do_1_grau. Acesso em: 11 abr. 2023.

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

SNOWLING, M.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso. 2013.

ESTUDO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NOS PLANOS FRASAL E TEXTUAL COM ALUNOS DO 3º ANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Thaís Vargas dos Santos*³⁰

DOI [10.29327/5334988.1-7](https://doi.org/10.29327/5334988.1-7)

Introdução

A consciência linguística tem sido objeto de estudo e de investigação constante na Psicolinguística. O interesse em descrever e avaliar as habilidades metalinguísticas das crianças e as suas relações com o aprendizado da leitura e da escrita tem estimulado a investigação do raciocínio reflexivo sobre o uso da linguagem em suas diferentes dimensões: fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática e textual.

Apesar da sua importância para o ensino da leitura e da escrita, são poucos os estudos desenvolvidos no âmbito da consciência sintática. Alguns desses estudos compõem a revisão de literatura realizada para o desenvolvimento da pesquisa exposta aqui. No Brasil, um estudo importante é o que resultou no instrumento intitulado *Prova de Consciência Sintática (PCS)*, de autoria de Fernando César Capovilla e Alessandra Capovilla (2006), construído com a finalidade de avaliar a habilidade sintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo composto de subtestes direcionados para julgamento e correção de frases e categorização de palavras.

No que concerne ao papel da consciência sintática no aprendizado da leitura e da escrita, os resultados das pesquisas apontam a influência dessa

³⁰ Colégio Monteiro Lobato, thais.santos@colegiomonteirolobato.com.br

habilidade na decodificação de palavras desconhecidas por meio do contexto sintático e na compreensão, facilitando a integração das informações do texto (REGO, 1993), donde a relevância desses estudos.

Considerando as dificuldades de leitura e escrita evidenciadas pelos alunos e o atual contexto de instrumentos disponíveis para avaliação da consciência sintática dos estudantes, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de examinar o nível dessa habilidade linguística (uso e consciência no uso) de 40 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos), com base em instrumento construído para esse fim, abrangendo os planos frasal e textual, com foco nos processos de uso e reflexão sobre esse uso. Essa perspectiva traz elementos novos para o tema, tendo potencialmente a possibilidade de contribuir para a metodologia de estudos sobre consciência sintática, para o conhecimento da situação e para a produtividade do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita.

Dada a relevância do tema para a pesquisa e para o ensino, o objetivo, neste artigo, é expor as bases, os processos e os resultados desse estudo, com destaque para os dados referentes ao desempenho dos alunos do 3º ano escolar do EFI. Para tanto, são expostos progressivamente os fundamentos teóricos (plano frasal e plano textual), as características da pesquisa e os resultados obtidos.

1. Os fundamentos e a pesquisa

Neste item são apresentados os fundamentos no que se refere à aquisição de estruturas sintáticas, à consciência sintática, aos estudos que abordam a construção e aplicação de instrumentos de investigação da consciência sintática de crianças, e aos estudos de sintaxe no plano frasal e textual. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa.

Considerando o percurso linguístico percorrido pela criança na fase inicial da linguagem, Carol Chomsky (1969) estabelece a existência de regras que são assumidas pelas crianças em suas construções linguísticas até aproximadamente os 5 anos de idade. Os princípios contemplados são: a) o sujeito gramatical equivale a agente; b) a ordem das palavras ou orações corresponde à ordem dos eventos; c) o substantivo mais perto do verbo é o sujeito. Esse último, designado como Princípio da Distância Mínima (PDM), parece constituir um dos princípios cuja violação é adquirida somente depois dos 5 anos, na medida em que contempla uma construção linguística de difícil compreensão pela criança.

A partir de estudo com estruturas passivas, Slobin (1966) constata a dificuldade de crianças entre 6 e 12 anos na produção e compreensão dessas construções linguísticas, especialmente quando reversíveis. Na produção das passivas não reversíveis, Horgan (1978) afirma ser possível constatar a sua ocorrência só a partir dos 9 anos de idade.

Para Gleitman *et al.* (1972), as primeiras evidências do conhecimento linguístico são observadas a partir dos dois anos de idade, momento em que as crianças apresentam a capacidade de distinguir sentenças bem formadas *versus* sentenças mal formadas.

Karmiloff-Smith (1979) concebe a aquisição em três fases distintas no desenvolvimento da criança: até os 5 anos de idade; dos 5 aos 8 anos; e dos 8 aos 12 anos de idade. Segundo a autora, na fase intermediária ocorre uma reorganização da linguagem determinante para o comportamento linguístico das crianças.

Considerando ainda o desempenho linguístico inicial da criança, Elliot (1981) afirma que o ato de imitar, sem envolver reflexão e análise, constitui uma etapa inicial e importante para o desenvolvimento da sintaxe. O autor relata ser importante considerar os erros espontâneos das crianças como fonte de informação, pois podem fornecer dados para explicação e até mesmo comprovação de hipóteses a respeito dessa etapa.

Considerando a relação da consciência sintática com a leitura e a escrita, Rego (1993) considera que essa habilidade metalinguística exerce papel facilitador tanto para a compreensão de leitura como para a aquisição de regras ortográficas, auxiliando também no processo de decodificação. Guasti (2002) afirma que, por volta dos 2 anos de idade, as crianças já demonstram habilidades de captura das propriedades linguísticas da língua a qual ela está exposta. No que se refere à ordem das palavras nos enunciados, por exemplo, as crianças já percebem desde muito cedo as regras de combinação de palavras nos enunciados, fazendo também uso desse conhecimento linguístico para compreensão. Os resultados dos estudos realizados demonstram que as crianças são sensíveis às propriedades morfossintáticas relacionadas à ordem dos constituintes nas frases. Segundo a autora, embora as categorias funcionais sejam intrínsecas à Gramática Universal, elas emergem e tornam-se operativas aproximadamente aos 3 anos de idade.

Até aqui a exposição esteve voltada para a aquisição de estruturas sintáticas pelas crianças. A partir daqui o enfoque estará na consciência linguística. Segundo Gombert (1992), a consciência linguística consiste na capacidade de manipular intencionalmente os elementos da linguagem de modo a alcançar êxito na compreensão e na produção de textos, concebendo-a como a habilidade de focalizar determinado aspecto da linguagem. Essa condição faz com que seja categorizada de acordo com o segmento em foco. A consciência sintática, tema deste artigo, tem como foco a sentença internamente - limite, estrutura, relações internas, paralelismo, pontuação. Cabe considerar, no entanto, sua interação com o plano textual, o que implica olhar para além da sentença considerando o texto em seus elementos linguísticos internos e em suas relações com o contexto (POSSENTI, 1988).

Para Gombert (2003), a aprendizagem da leitura é a principal atuante no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, na medida em que os estudos evidenciam a evolução em paralelo dos dois processos. No que se

refere à sensibilidade das crianças à sintaxe da língua, Gombert (1992) considera que somente entre o período de 6 e 7 anos é possível identificar a presença de julgamentos de gramaticalidade baseados no uso consciente das regras gramaticais sobre a estrutura linguística. Em relação à aplicação das regras sintáticas, afirma que essa ação ocorre ainda mais tardiamente, sendo resultado do processo de aprendizado da leitura. Conforme o autor, “Muito provavelmente, é pelo viés dos esforços de leitura visando à compreensão daqueles mobilizados na atividade de redigir que se desenvolve esse nível de conhecimento sintático.” (GOMBERT, 2003, p. 43).

A revisão da literatura sobre consciência sintática revela a existência de experimentos de análise e elaboração de instrumentos para avaliação do nível de consciência sintática em crianças, sendo relevantes as duas direções, como é o caso do estudo objeto de exposição neste artigo.

Nessa direção, os parágrafos seguintes disponibilizam uma revisão de instrumentos de investigação no âmbito da consciência sintática.

Correa (2004) apresenta revisão metodológica com foco na descrição e análise crítica de tarefas clássicas utilizadas em pesquisas sobre consciência sintática, contribuindo para os estudos ao apontar encaminhamentos para o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, especialmente no que tange às tarefas elaboradas para a sua mensuração.

Nessa mesma trajetória, Capovilla e Capovilla (2006) destacam-se pela elaboração de uma Prova de Consciência Sintática (PCS) constituída de quatro subtestes (de Julgamento Gramatical; de Correção Gramatical; de Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; e de Categorização de Palavras, constatando a presença de correlação entre consciência sintática e leitura.

Costa (2010) propôs o desenvolvimento de uma tarefa de reconstituição, caracterizada pelo julgamento da gramaticalidade e pela correção das sentenças agramaticais. Os resultados de seu estudo apontam o caso da concordância nominal interna a um constituinte como o item sintático

em que os estudantes, independentemente do nível de escolaridade, apresentam o melhor desempenho. Já o caso sintático referente à inclusão de uma expressão no interior de um constituinte é o que representa maior dificuldade para os alunos.

Nesse âmbito de avaliação da consciência sintática, Sim-Sim (2010) considera que o julgamento da gramaticalidade de uma sentença passa por um processo gradativo de desenvolvimento da sensibilidade linguística evoluindo a um nível de explicação das regras que regem o sistema linguístico.

Em experimento com alunos de 5º e 6º anos com objetivo de avaliar o efeito da condição de verossimilhança na resolução de uma tarefa de avaliação da consciência sintática, Navarro e Rodríguez (2014) verificaram que as sentenças sintaticamente corretas e conteúdo semântico inverossímil agregam um grau de dificuldade de processamento significativamente maior para os estudantes em comparação às com conteúdo semântico verossímil.

No que se refere à narração dos acontecimentos, as crianças tendem a preferir pela apresentação conforme a ordem em que realmente os fatos ocorreram. Desse modo, o primeiro acontecimento deve ser apresentado antes do segundo e assim sucessivamente (LAMPRECHT, 1990).

Em estudo desenvolvido sobre a consciência sintática do português europeu com crianças na fase Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Perdigão (2015) investigou dois fenômenos sintáticos para investigação: processos de concordância (concordância de gênero e número; concordância entre determinante e nome; concordância entre nome e adjetivo; e concordância de número entre sujeito e verbo) e ordem de palavras (ordem entre: verbo e verbo auxiliar; determinante e nome; nome e adjetivo; e verbo e advérbio), para os quais foram elaboradas sentenças gramaticais e agramaticais para testes de julgamento e correção submetidos às crianças do referido período escolar em investigação. Os resultados revelaram melhor desempenho das crianças do nível escolar mais avançado, mas não

evidenciam diferenças significativas entre as crianças dos 2º e 4º anos do Ensino Básico Escolar.

Sob a perspectiva dos itens linguísticos selecionados, os testes referentes à concordância demonstraram melhores pontuações em relação aos que envolviam o conteúdo referente à ordem das palavras na frase.

Conforme exposto até aqui, sempre houve categorias e tarefas na construção de instrumentos de consciência sintática. Nesse desenvolvimento linguístico referente ao papel da sintaxe encontram-se trabalhos no plano frasal, até aqui apresentados e trabalhos que evidenciam busca de respostas sobre esse papel no plano textual, sendo alguns deles – teóricos ou empíricos – expostos a seguir.

Estudos sobre as orações adjetivas encaixadas, por exemplo, evidenciam que a dificuldade das crianças vai além da extensão do enunciado. De acordo com Sheldon (1974), as frases cujos pronomes relativos apresentam função paralela ao sintagma antecedente como, por exemplo, sujeito-sujeito ou objeto-objeto, são adquiridas mais cedo pela criança.

Os fundamentos de consciência sintática têm vínculos dominantes com a frase. Numa concepção de sintaxe além desse plano sentencial, cabe agregar o textual. Para tanto, é assumido aqui o entendimento de sintaxe que se caracteriza por relacionar sintaxe e texto (POSSENTI, 1988). Nessa perspectiva, o texto é considerado como tal a partir da atuação de regras linguísticas e de fatores contextuais, em que os dois planos ocorrem de forma interativa, de modo que a análise da sintaxe e a análise do texto tenham vínculos consistentes. É preciso considerar a característica contínua do uso da língua nas diversas situações comunicativas, resultando disso o entendimento da sintaxe e do texto em interação, o que não dispensa o reconhecimento da existência de relações sintáticas fixas manifestadas por regras.

Com base nessa concepção interativa entre esses dois planos linguísticos, se faz relevante considerar uma abordagem sintática de âmbito textual. Como afirma Possenti, a linguística tem tradicionalmente se ocupado

do estudo da sintaxe no âmbito da sentença, sem se preocupar com as unidades maiores que ela. Esse fato evidencia a necessidade de propor um estudo de sintaxe que se ocupe não só da sentença, mas também do texto, uma vez que a sintaxe também é inerente ao texto.

Assumindo dessa forma a sintaxe em plano textual, é importante recorrer à concepção de texto segundo Halliday e Hasan (1976). Para os autores, o texto é definido como uma unidade de significado na qual as ideias são apresentadas de forma organizada e conectadas entre si. Essas relações que definem o texto como uma unidade de sentido se manifestam por meio de elementos linguísticos sintáticos dispostos linearmente na superfície do texto, constituindo a coesão textual. Dado o tópico de interesse deste estudo - a sintaxe -, é contemplada aqui a coesão gramatical, que tem ênfase sintática.

Segundo esses autores, a coesão gramatical define-se assim pela característica dos elementos que a constituem, correspondendo, neste caso, aos elementos linguísticos de natureza gramatical. Esse tipo de coesão abrange os itens comumente conhecidos como “vazios” de significado e cuja compreensão exige recorrer a outros elementos no texto. Eles classificam a coesão gramatical em diferentes tipos, de acordo com os itens linguísticos envolvidos e o modo como eles se articulam no texto – a referenciação, a substituição, a elipse e a conjunção.

Outro aspecto relevante para o plano sintático textual corresponde ao emprego dos tempos verbais (WEINRICH, 1974). Esse item é concebido sob a perspectiva da coerência textual de Charolles (1987), segundo o qual os elementos da estrutura, no caso os tempos verbais, devem estar dispostos em harmonia, evitando, assim, contradições internas.

Com base nos fundamentos apresentados neste item, a consciência sintática se define como a capacidade de agir deliberadamente sobre os aspectos sintáticos da linguagem. Essa ação consciente se manifesta na identificação, na manipulação, no julgamento e na correção de aspectos relacionados às propriedades gramaticais em plano frasal e textual. Isso

significa conceber a sintaxe sob a forma como os elementos se articulam na frase e no texto, uma vez que o significado não está na soma dos elementos lexicais individuais, mas nas relações manifestadas por pistas gramaticais como a ordem dos constituintes na estrutura, a relação entre os constituintes e a relação dos constituintes com os constituintes de outras sentenças.

Essa concepção envolvendo a sintaxe no plano frasal e a sintaxe no plano textual guiou o desenvolvimento de uma pesquisa de maior abrangência cujo objetivo foi examinar o nível de consciência sintática (uso e consciência no uso) de 40 alunos de 3º (12), 4º (13) e 5º (15) anos do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre/RS/BR – com idades correspondentes aos anos escolares, falantes de língua portuguesa brasileira como língua materna, filhos de pais falantes do português brasileiro como língua materna, monolíngues, com frequência no ano escolar pela primeira vez, sem histórico de distúrbios de linguagem e de aprendizado. O interesse em divulgar o desempenho dos sujeitos mais jovens em relação ao instrumento aplicado guia o recorte na seleção dos dados do 3º ano eleito para este artigo, sendo, portanto, exposto aqui um segmento de uma pesquisa mais abrangente.

O processo de construção do *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF I* ocorreu em três etapas: a) levantamento dos estudos e dos instrumentos existentes na literatura sobre investigação da consciência sintática; b) coleta piloto para observação da produtividade do instrumento, realização dos ajustamentos necessários e finalização; e c) construção da versão final do instrumento.

Em relação aos conteúdos sintáticos selecionados para análise, o instrumento teve como base os estudos desenvolvidos por Chomsky (1969), Slobin (1966), Clark (1971), Horgan (1978), Karmiloff-Smith (1979) e Guasti (2002), no âmbito da aquisição das estruturas sintáticas. No que se refere às categorias operativas do instrumento, os materiais de avaliação da consciência sintática existentes (Capovilla e Capovilla, 2006; Alexandre, 2010;

Costa, 2010; Sim-Sim, 2010; Perdigão, 2015), bem como a análise crítica das tarefas (Correa, 2004) deram suporte à seleção e ao seu formato.

Esse processo conduziu à construção do instrumento final constituído de quatro categorias (tarefas) operativas, cada qual com dez blocos de atividades de conteúdos sintáticos. As categorias operativas são quatro: três no plano frasal – Tarefa de Identificação (TI), Tarefa de Julgamento (TJ) e Tarefa de Correção (TC); e uma no plano textual - Tarefa de Julgamento no Plano Textual (TJPT). Cada tarefa é composta por dez blocos, em que cada um equivale a um conteúdo sintático. Os dez blocos de cada tarefa contemplam, por sua vez, duas questões: uma denominada de *Uso Sintático* (US); e uma chamada de *Consciência Sintática no Uso* (CSU).

A seguir são descritas cada uma das categorias operativas que compõem o instrumento. A tarefa de identificação no plano frasal é dividida em blocos, um para cada conteúdo sintático. Cada bloco é constituído de uma questão de US e uma de CSU, bem como de uma frase referência cuja estrutura contempla o respectivo item de sintaxe. A questão de US apresenta uma pergunta cujo foco é a identificação do elemento sintático do respectivo bloco; na questão de CSU dessa tarefa, a pergunta é “Como é que tu sabes?”, sendo a mesma para todos os blocos e tendo como objetivo obter informações sobre o conhecimento linguístico do aluno sobre o tópico de sintaxe em avaliação.

A tarefa de julgamento no plano frasal contempla um segmento linguístico, às vezes composto por uma frase, às vezes por duas ou mais, definido como “contexto sintático de referência”. Além disso, são apresentadas duas alternativas de frases para que o sujeito possa julgar qual delas corresponde ao que é dito no contexto de referência. Após efetuar o julgamento – uso sintático – os alunos devem responder à pergunta “Como tu sabes que essa é a frase?”, equivalendo à questão de CSU. A diferença entre as duas frases para julgamento sempre recai sobre o tópico sintático em investigação no respectivo bloco, de modo a permitir avaliar as condições de julgamento dos sujeitos.

Em relação à tarefa de correção no plano frasal, essa apresenta um contexto sintático de referência e uma frase de estrutura correta, mas cujo sentido não corresponde ao da frase referência. Cada bloco é composto por duas etapas: na primeira (TCA), o aluno deve identificar (US) o que não está combinando entre as frases, depois deve explicar por que não combina (CSU); na segunda etapa (TCB), o aluno deve ajustar a frase (US) de modo que ela apresente o mesmo sentido da frase referência e, em seguida, justificar por que ela tem que ficar assim (CSU). A tarefa de correção, portanto, é mais complexa, apresentando duas questões de US e duas de CSU: a) O que não combina com a frase que eu falei? (US); b) Por que não combina? (CSU); c) Como é que tem que ficar a frase? (US); d) Por que a frase tem que ficar assim? (CSU). Cabe destacar aqui que não se trata de um erro gramatical na frase, mas de um ajuste a ser feito considerando o contexto de referência e o respectivo tópico sintático em investigação no bloco.

Considerando o interesse em investigar a consciência sintática dos alunos sob a perspectiva do texto, a tarefa de julgamento no plano textual apresenta as mesmas características da tarefa de julgamento, distinguindo-se dessa por utilizar como contexto de referência um texto curto de aproximadamente sete linhas. O texto foi elaborado pela autora do instrumento e se caracteriza pela história de um menino chamado Jorge. Sua estrutura apresenta os conteúdos sintáticos selecionados para o desenvolvimento do trabalho, sendo possível, assim, verificar o desempenho dos alunos quanto ao US e à CSU desses elementos no plano textual. Para exemplificar o funcionamento da tarefa de julgamento no plano textual, a questão construída para o bloco 1 dessa tarefa é descrita aqui. As questões desse bloco, assim como dos demais blocos, como já dito, têm aporte no texto (contexto de referência). Assim, na primeira questão que é de US são apresentadas duas alternativas de segmentos cuja diferença entre eles sempre recai sobre o tópico sintático em investigação no respectivo bloco, no caso, o *SN pronomes pessoais reto na 3ª pessoa do singular com função de SN*

sujeito anafórico. Após julgar qual das alternativas corresponde ao que é dito no contexto de referência – uso sintático –, os alunos devem responder à pergunta “Como tu sabes que essa é a alternativa?”, equivalendo à questão de CSU.

Os conteúdos sintáticos referentes ao plano frasal e textual são os expostos a seguir: B1, considerando o SN/ PPR (Sintagma Nominal/Pronome Pessoal Reto) na 3ª pessoa sing, com função de SN sujeito anafórico; B2, considerando o SP/AP (Sintagma Preposicional/Agente da Passiva); B3, considerando SNO (Sintagma Nominal Oracional) - oração reduzida de infinitivo com verbo *dizer* na oração principal e SN sujeito antecedente de verbo no infinitivo; B4, considerando SAdjO (Sintagma Adjetival Oracional) constituinte do SN sujeito e próximo desse SN; B5, considerando SAdvIO (Sintagma Adverbial Oracional) com emprego das expressões “depois de” e “antes de”, sendo a ordem de narração dos fatos não correspondente à ordem real dos acontecimentos; B6, considerando SAdvIO estabelecendo relação de causa e consequência; B7, considerando relação do adjetivo em gênero de acordo com o substantivo que ele qualifica, atribuindo uma propriedade; B8, considerando relação do verbo em número de acordo com o substantivo do SN sujeito; B9, considerando coerência temporal entre o tempo verbal dos verbos empregados e o tempo da narração; B10, considerando posicionamento do SAdj (Sintagma Adjetival), gerando ambigüidade.

Considerando a extensão do instrumento elaborado, a aplicação ocorreu em dois momentos com cada participante. Cada um deles correspondeu à realização de duas tarefas: momento 1 - aplicação das tarefas de identificação e julgamento no plano frasal; momento 2 – aplicação da tarefa de correção no plano frasal e da tarefa de julgamento no plano textual. Os alunos responderam oralmente a cada uma das questões (US e CSU) dos dez (10) blocos que constituem cada tarefa. Cabe destacar que os momentos 1 e 2 foram realizados em dias diferentes, de modo a evitar que o cansaço dos alunos pudesse interferir nos dados. Assim, os participantes realizaram,

primeiramente, as tarefas de identificação e de julgamento no plano frasal e, em outro dia, realizaram as duas últimas tarefas – de correção no plano frasal e de julgamento no plano textual.

Na tarefa de julgamento no plano textual, o aplicador apresentou o texto ao aluno e solicitou, inicialmente, uma leitura silenciosa. Em seguida, o aplicador fez a leitura em voz alta, deixando o texto sempre ao alcance do aluno de modo que ele pudesse acompanhar a leitura. Logo após, o aplicador anunciou que leria duas frases e que o aluno deveria escolher qual delas correspondia ao que acontecia no texto. Nessa tarefa, a instrução é: *“Lê o texto. Agora, eu vou ler o texto para ti e tu vais me acompanhando na leitura. Depois, eu vou ler duas frases e tu vais escolher qual delas diz o que acontece no texto”*. As orientações e instruções descritas acima integram o manual do instrumento e foram utilizadas na aplicação da versão final (posterior ao piloto) do *Instrumento de avaliação da consciência sintática de alunos de 3º, 4º e 5º anos do EF I*. A aplicação com base nesses procedimentos propostos deu condições para o êxito na coleta dos dados, que, por sua vez, possibilitou sua análise mediante tratamento estatístico e a obtenção dos resultados expostos a seguir.

2. Resultados

Neste item estão apresentados os resultados em tabelas e gráfico e em modo expositivo específico e teórico. Os resultados da Tabela 1 apresentam o desempenho dos alunos do 3º ano em cada conteúdo sintático (bloco) nas três categorias operativas do plano frasal (tarefa de identificação, tarefa de julgamento, tarefa de correção) e na categoria operativa do plano textual (tarefa de julgamento no plano textual), no US e na CSU.

Tabela 1 – Desempenho dos alunos do 3º ano no US e na CSU, por conteúdo sintático (blocos), em cada categoria operativa (tarefas)

Blocos	Categorias operativas							
	TI		TJ		TC		TJPT	
	US	CSU	US	CSU	US	CSU	US	CSU
Bloco 1	50%	33,33%	100%	69,04%	91,66%	61,30%	75%	63,09%
Bloco 2	100%	65,47%	100%	78,57%	58,33%	42,26%	83,33%	66,66%
Bloco 3	100%	80,95%	91,66%	75%	50%	38,69%	91,66%	84,52%
Bloco 4	91,66%	58,33%	41,66%	36,9%	33,33%	26,19%	50%	34,52%
Bloco 5	58,33%	45,23%	75%	60,71%	91,66%	60,71%	91,66%	77,38%
Bloco 6	100%	55,95%	91,66%	57,14%	20,83%	14,28%	100%	72,61%
Bloco 7	91,66%	67,85%	58,33%	41,66%	41,66%	25,59%	100%	63,09%
Bloco 8	75%	48,8%	100%	84,52%	50%	36,30%	100%	96,42%
Bloco 9	16,66%	23,8%	83,33%	65,47%	37,5%	25%	100%	76,19%
Bloco 10	91,66%	70,23%	58,33%	61,9%	29,16%	22,61%	83,33%	65,47%

Obs.: os conteúdos dos blocos se encontram no item “Os fundamentos e a pesquisa”.

Analisando os dados da Tabela 1, sob a perspectiva de desempenho dos conteúdos sintáticos (blocos) por tarefas, é possível destacar, na tarefa de identificação, pontuação máxima (100%) no US dos blocos 2, 3 e 6; em relação à CSU, os blocos 3, 10 e 7 registram as pontuações mais altas 80,95%, 70,23% e 67,85%, respectivamente. O desempenho mais baixo é observado nos blocos: 9 – 16,66% (US) e 23,8% (CSU) - e 1 – 50% (US) e 33,33% (CSU).

Na tarefa de julgamento, a pontuação máxima (100%) no US é registrada nos blocos 1, 2 e 8; na CSU, os blocos 8, 2 e 3 destacam-se com as pontuações mais altas - 84,52%, 78,57% e 75%, respectivamente. Os blocos 4 e 7 apresentam os desempenhos mais baixos, tanto no US quanto na CSU: bloco 4 - 41,66% (US) e 36,9% (CSU); bloco 7 – 58,33% (US) e 41,66% (CSU).

Na tarefa de correção, os dados revelam pontuações mais altas obtidas pelos blocos 1 e 5, no US e na CSU: bloco 1 – 91,66% (US) e 61,30% (CSU); bloco 5 – 91,66% (US) e 60,71% (CSU). As pontuações mais baixas são

registradas pelos blocos 6, 10 e 4, respectivamente: bloco 6 – 20,83% (US) e 14,28% (CSU); bloco 10 – 29,16% (US) e 22,61% (CSU); bloco 4 – 33,33% (US) e 26,19% (CSU).

Em relação à tarefa de julgamento no plano textual, a pontuação máxima no US (100%) é observada nos blocos 6, 7, 8 e 9; já na CSU, os blocos 8, 3 e 5 alcançam as pontuações mais altas respectivamente, 96,42%, 84,52% e 77,38%. O desempenho mais baixo é observado no bloco 4: 50% (US) e 34,52% (CSU).

Considerando os resultados em todas as categorias operativas, apesar do bom desempenho alcançado muitas vezes no US, na CSU os dados não revelam a obtenção de pontuação máxima, independentemente da tarefa, o que evidencia a dificuldade dos alunos em explicar o uso dos elementos sintáticos em suas justificativas. Isso indica a capacidade de reflexão pouco desenvolvida das crianças sobre o aspecto sintático em análise (GOMBERT, 2003), uma vez que as pontuações da CSU são baixas. Esse comportamento sugere que as crianças controlam os elementos de sintaxe, mas não apresentam o conhecimento linguístico necessário para explicar a sua presença na estrutura frasal e textual.

Já ao avaliar os blocos com pontuações mais baixas em cada tarefa, é possível acompanhar uma certa correspondência no desempenho entre o US e a CSU, na medida em que as baixas pontuações alcançadas em determinados US ocorrem também na CSU dos respectivos blocos. Isso ocorre em todas as tarefas, cabendo destacar a variação dos blocos em cada uma delas. A seguir, é desenvolvida uma análise desses conteúdos sintáticos (blocos) que se destacam pela baixa pontuação.

Sob a perspectiva dos blocos com pontuação mais baixa nas categorias operativas, o desempenho do tópico sintático do bloco 1 na categoria operativa de identificação evidencia a dificuldade dos alunos em

relacionar o pronome pessoal reto anafórico “Ele” ao nome que o antecede na estrutura frasal.

O bloco 4 apresenta correspondência nos resultados de US e CSU, registrando baixa pontuação em três categorias operativas: tarefa de julgamento, tarefa de correção e tarefa de julgamento no plano textual. Considerando o tópico sintático referente ao bloco 4, os dados evidenciam a dificuldade dos sujeitos na compreensão e, conseqüentemente, na justificativa no uso da oração adjetiva constituinte do SN sujeito. Analisando os dados sob a perspectiva de Sheldon (1974), esse comportamento pode estar relacionado à complexidade da estrutura, uma vez que o pronome relativo apresenta função sintática diferente do sintagma nominal que o antecede, tornando a compreensão da frase mais difícil.

Em relação ao bloco 6, na CSU, os dados revelam baixo desempenho na tarefa de correção. Esse resultado na CSU decorre das dificuldades dos alunos em desenvolver uma reflexão sobre a relação de causa e consequência entre as frases, demonstrando a ausência de apropriação do conteúdo sintático por esses estudantes. Esse desempenho corrobora a afirmação de Gombert (2003) sobre o fato de as crianças obterem controle sobre os elementos linguísticos, sendo, porém, as capacidades de reflexão e de autocontrole pouco desenvolvidas em decorrência, possivelmente, de uma imaturidade cognitiva ou das ações de ensino assumidas em sala de aula.

Em relação ao bloco 7, analisando comparativamente o desempenho do conteúdo sintático em cada tarefa, os dados evidenciam, no que tange ao US, melhor desempenho na tarefa de julgamento no plano textual; em relação à CSU, a pontuação mais alta ocorre na tarefa de identificação. O desempenho mais baixo do bloco ocorre na tarefa de correção, tanto no US quanto na CSU. Os resultados alcançados revelam a dificuldade das crianças em expressar a concordância entre o adjetivo e o substantivo que ele qualifica, na medida em que essa relação não é claramente apresentada na maioria das justificativas,

independentemente da tarefa. Analisando esse comportamento sob a perspectiva de Karmiloff-Smith (1979), os alunos apresentam uma limitação na compreensão dos aspectos linguísticos envolvidos no uso do morfema relacionado ao aspecto gênero, o que parece estar mais associado à prática recorrente no ensino das aulas de língua portuguesa do que ao desenvolvimento cognitivo da criança. Se considerado o processo de aquisição da linguagem, para a autora, a dificuldade na concepção do morfema ocorre até aproximadamente os 5 anos; no caso dos alunos do 3º ano, a idade predominante é 8 e 9 anos. O que os dados indicam é que a ausência de um trabalho direcionado para o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre a linguagem em todos os seus modos de constituição, conforme Gombert (1992; 2003), pode tornar mais difícil a compreensão desse aspecto sintático.

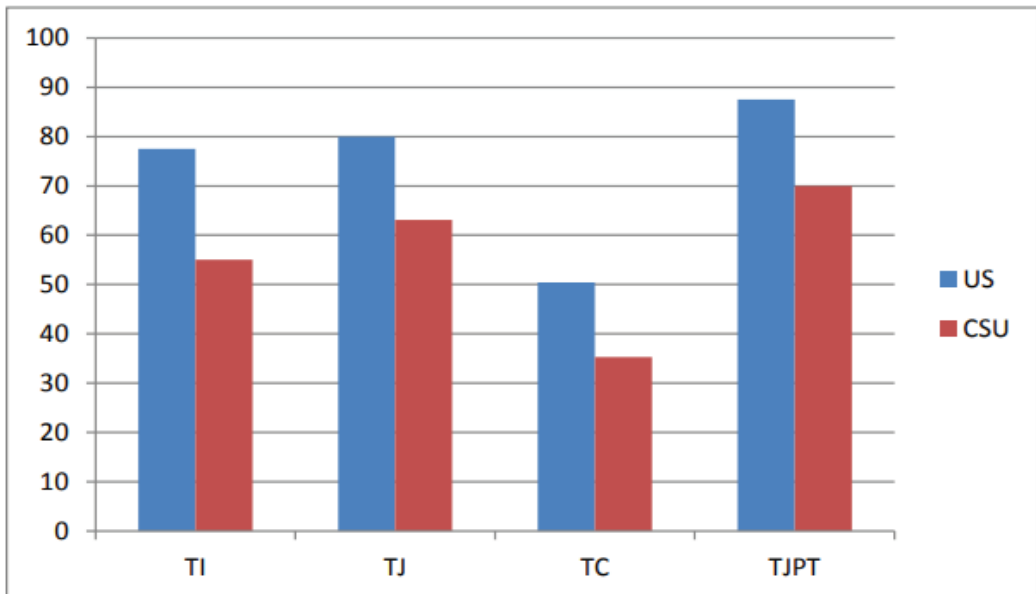
Em relação ao bloco 9, comparando o desempenho das tarefas, os dados revelam desempenho mais alto do US e da CSU na tarefa de julgamento no plano textual; na tarefa de identificação, o desempenho é o mais baixo. Analisando as respostas dos sujeitos, os resultados indicam que são poucos os alunos que apresentam em suas justificativas o domínio do tempo verbal, considerando as mudanças temporais que ocorrem no decorrer do segmento linguístico apresentado como contexto sintático de referência. As justificativas não evidenciam aporte nas pistas linguísticas, demonstrando que esses alunos não estudam os tempos verbais sob a perspectiva do tempo da narração. Esse comportamento é bem evidente na tarefa de identificação, na qual os alunos não percebem a mudança temporal manifestada no desenvolvimento da estrutura frasal, bem como na própria expressão destacada por meio da flexão do verbo no contexto de referência.

Sob a perspectiva de desempenho do bloco 10, na comparação entre as tarefas, o desempenho é mais produtivo na tarefa de identificação, tanto no US quanto na CSU; a pontuação mais baixa é registrada na tarefa de correção. Analisando os resultados sob a perspectiva das respostas dos sujeitos, os

dados evidenciam uma sensibilidade dos alunos para a questão da ambiguidade, uma vez que eles apresentam bom desempenho no US, com exceção da tarefa de correção. Os dados da CSU revelam, no entanto, a ausência de apropriação do aspecto sintático, uma vez que os alunos não apresentam uma reflexão amparada na forma de organização da própria estrutura linguística da frase, evidenciando a ausência de um trabalho de ensino direcionado para o aspecto da ambiguidade a partir do posicionamento do adjetivo na estrutura da sentença.

Na exposição a seguir, é apresentada uma análise comparativa do desempenho das categorias operativas de modo a identificar o nível de dificuldade em cada uma das tarefas propostas. O gráfico a seguir apresenta o desempenho geral do 3º ano no US e na CSU nas quatro tarefas.

Gráfico 1 – Desempenho das categorias operativas no US e na CSU no 3º ano escolar



Analisando inicialmente os dados do US, os resultados dispostos em *ranking* de posição são: TJPT - 87,5%; TJ - 80%; TI - 77,5%; e TC - 50,41%. O

gráfico evidencia desempenho maior na tarefa de julgamento no plano textual (87,5%). A tarefa de desempenho mais baixo é a tarefa de correção (50,41%). Os resultados da CSU revelam as seguintes pontuações em *ranking*: TJPT - 70%; TJ - 63,09%; TI - 55%; TC - 35,29%. O desempenho mais produtivo também ocorre na tarefa de julgamento no plano textual (70%); enquanto o desempenho mais baixo é registrado na tarefa de correção (35,29%).

A análise dos resultados alcançados permite observar que o comportamento referente às categorias operativas é correspondente na avaliação do US e da CSU. Os dados mostram que a tarefa de julgamento no plano textual é a que apresenta as pontuações mais altas, seguida das tarefas de julgamento (no plano frasal) e de identificação. Os resultados mostram também que a tarefa de correção é a de desempenho mais baixo na comparação entre as categorias operativas do instrumento. Considerando os resultados alcançados, cabe desenvolver uma análise sobre as tarefas cujos desempenhos se destacam.

A tarefa de julgamento no plano textual tem como característica a presença de um texto como contexto referência, o qual serve de base para que o sujeito possa realizar o seu julgamento. Apesar de apresentar frases mais longas e, conseqüentemente, uma estrutura linguística mais complexa, os resultados não apontam o texto como um fator relacionado à complexidade. Pelo contrário, os dados revelam desempenho mais produtivo dos sujeitos no plano sintático textual. Esse resultado não corrobora a afirmação de Correa (2004) a respeito da eficiência da tarefa de julgamento ao envolver estruturas mais longas e mais complexas. De acordo com a autora, o desempenho das crianças nesse tipo de tarefa é comprometido quando elas são expostas a situações de julgamento de frases mais complexas, uma vez que outros fatores ligados, especialmente, a processos cognitivos influenciam no desempenho do aluno. O fato é que, considerando os apontamentos da própria autora, esses fatores como a capacidade de memória de trabalho foram controlados, de

modo a evitar influências dessa natureza no desempenho das habilidades sintáticas dos participantes. Cabe destacar também que a categoria operativa referente ao julgamento exige apenas uma operação cognitiva que é a de julgar qual das duas frases apresentadas corresponde ao contexto de referência. Esse aspecto é apontado por Correa como relevante na elaboração de uma tarefa para avaliação da habilidade metalinguística da criança, na medida em que não há associação de operações na mesma categoria operativa de julgamento.

Em relação à tarefa de correção, os seus resultados são os mais baixos na comparação entre as categorias operativas. Cabe considerar aqui a peculiaridade dessa tarefa, uma vez que a sua estrutura não abrange frases contendo violação gramatical. Na tentativa de obter acesso estritamente ao conhecimento sintático, a tarefa estimula a reflexão da criança a partir do ajuste sintático da frase, conforme o contexto de referência. Essa proposta tem embasamento na afirmação de Correa (2004), assumindo o objetivo de evitar respostas que, segundo a autora, resultam de uma variação linguística. A tarefa de correção, portanto, se caracteriza por ser mais complexa em relação às demais categorias operativas, porque não há erro gramatical nas frases. Isso exige da criança ir além do conhecimento tácito da língua, decorrente de um processo de aquisição natural da linguagem, sem consciência. Para resolver as questões de US e CSU da tarefa, o aluno precisa, portanto, aplicar as habilidades de natureza sintática que possui, outro aspecto importante corresponde ao modo de constituição da tarefa de correção. A estrutura contempla duas questões de US e duas de CSU, constituindo, por esse motivo, a tarefa mais extensa e, conseqüentemente, mais complexa, conforme já exposto anteriormente no item referente à descrição do instrumento. Apesar da extensão, os resultados evidenciam os benefícios da sua estrutura para o alcance do objetivo de investigar a consciência sintática dos alunos. Isso aponta a adequação do formato da tarefa, especialmente no que se refere ao

modo como estão organizadas as questões de US e de CSU, apresentando caráter complementar, o que contribui para a obtenção de informações a respeito do desempenho da criança.

Outro fator que pode estar associado ao desempenho das categorias operativas e que ao mesmo tempo as particulariza são as estruturas propostas para o material de investigação elaborado. No instrumento proposto, ao contrário de outros instrumentos existentes como o de Capovilla e Capovilla (2004), o item sintático em investigação não equivale ao emprego inadequado em uma sentença, mas à presença em contextos sintáticos de referência que servem de aporte para o desenvolvimento das questões de US e de CSU. Cabe destacar também a presença da questão de CSU correspondente à justificativa para a resposta do US. Com a inserção da questão de justificativa, objetivo é obter informações mais consistentes sobre o conhecimento sintático da criança, além de distinguir situações de acertos eventuais no US.

Conclusão

Apoiado teoricamente na Psicolinguística e em suas relações com a Sintaxe, o estudo aqui relatado está voltado para o tema da consciência sintática (uso e consciência no uso) de alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental I. É seu objetivo expor as bases, os processos e os resultados da aplicação de um instrumento de investigação da habilidade sintática de crianças do respectivo ano escolar. Em seu formato final, o instrumento é constituído de dez conteúdos sintáticos e quatro categorias operativas, sendo três no plano frasal (Tarefa de Identificação, Tarefa de Julgamento e Tarefa de Correção) e uma no plano textual (Tarefa de Julgamento no Plano Textual).

Considerando o desempenho dos estudantes, os resultados alcançados revelam que os alunos apresentam dificuldades em relação à explicação dos itens sintáticos investigados. É frequente os resultados serem

bons no US, mas não na CSU, indicando a dificuldade dos alunos no que tange ao conhecimento reflexivo sobre o modo de organização e constituição da estrutura sintática, indicando a dificuldade de apropriação linguística sobre os conteúdos em investigação, o que pode estar relacionado às capacidades sintáticas das crianças. Esse comportamento comprova a necessidade de considerar a maturidade cognitiva da criança, já que alguns casos sintáticos parecem precisar realmente de mais tempo para serem adquiridos.

Entre outros fatores que podem estar associados ao resultado alcançado, é possível citar a natureza do ensino de língua portuguesa desenvolvido nas aulas. Nas questões de CSU, é evidente a dificuldade dos alunos em desenvolver uma reflexão fundamentada no modo de organização da estrutura linguística, neste caso especificamente da estrutura sintática, conforme aponta Gombert (1992). As respostas frequentemente apoiadas na leitura da sentença de forma dissociada do texto e do contexto evidenciam a ausência de apropriação dos elementos sintáticos em avaliação, demonstrando um nível de consciência linguística abaixo do esperado.

Os resultados obtidos e apresentados no estudo aqui relatado são importantes, na medida em que disponibilizam informações relevantes para a pesquisa em Psicolinguística, bem como para o ensino de língua.

No que se refere à pesquisa, constrói e aplica, em alunos do 3º ano escolar, o *Instrumento de investigação da consciência sintática de alunos do 3º, 4º e 5º anos do EFI*, constituído de categorias que abrangem os planos da frase e do texto, caracterizando, assim, a sua contribuição teórica e metodológica para a Psicolinguística.

Em relação ao ensino, apresenta informações importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, na medida em que aponta as capacidades sintáticas dos alunos de 3º ano, indicando que as crianças precisam de mais tempo para a aquisição de determinados tópicos sintáticos ou de mais trabalho para melhorar as suas habilidades. Faz também

encaminhamentos, a partir dos resultados do instrumento aplicado, sobre a relevância de construir um material que estabeleça um ensino mais convergente e mais produtivo.

Referências

ALEXANDRE, R. A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: FREITAS, M. J.; GONÇALVES, A.; DUARTE, I. **Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português**. Lisboa: Edições Colibri, 2010. p. 147-169.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de Consciência Sintática (PCS): normatizada e validada para avaliar as habilidades metassintáticas de escolares de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. São Paulo: Memnon, 2006.

CHAROLLES, M. **Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960**. Université de Nancy 2, nov. 1987. [cópia de inédito].

CHOMSKY, C. **The acquisition of syntax in children from five to ten**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969.

CLARK, E. V. On the acquisition of the meaning of before and after. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 10, 266-275, 1971.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.

COSTA, M. A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintática em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In: FREITAS, M. J.; GONÇALVES, A.; DUARTE, I. **Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português**. Lisboa: Edições Colibri, 2010. p. 147-169.

ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GLEITMAN, L.R.; GLEITMAN, H.; SHILEY, E. F. The emergence of the child as a grammarian. **Cognition**, v. 1, p. 137-164, 1972.

GOMBERT, J. É. Atividades Metalinguísticas e aprendizado da leitura. In: MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

GUASTI, M. T. **Language acquisition**: a linguistic perspective. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HORGAN, D. The development of the full passive. **Journal of Child Language**, v. 5, p. 65-80, 1978.

KARMILOFF-SMITH, A. Language development after five. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LAMPRECHT, R.R. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In: TASCA, M. **Desenvolvendo a língua falada e escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

NAVARRO, J. J.; RODRÍGUEZ, I. R. Evaluación de la consciência sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y em su relación com la comprensión de oraciones. **Revista Signos**. v. 47, n. 84, p. 64-90, 2014.

PERDIGÃO, A. **Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

REGO, L.L.B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, v. 1, p. 79-87, 1993.

SHELDON, A. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 13, p. 272-281, 1974.

SIM-SIM, I. Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SLOBIN, D. I. Grammatical transformation in childhood and adulthood. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.**, v. 5, p. 219-227, 1966.

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje.** Madrid: Gredos, 1974.

LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA Y LA SINTÁCTICA: predictores de la lengua escrita

*Susana Ortega de Hocevar*³¹

DOI [10.29327/5334988.1-8](https://doi.org/10.29327/5334988.1-8)

Si pensamos que una “frase” significa, literalmente, “una manera de pensar” [...]nos damos cuenta de que [...]una frase es tanto la oportunidad como el límite del pensamiento: con qué tenemos que pensar y en qué tenemos que pensar.

Es, además, un pensamiento sensible [...]un patrón sentimental

Wendel Berry

Introducción

La lectura y la escritura son formas de comunicación relativas al lenguaje escrito que requieren de distintas capacidades de lenguaje que un niño debe poseer para realizar un adecuado proceso de alfabetización. Para ello es necesario que desarrolle su competencia comunicativa en sus distintos componentes y que adquiera la conciencia lingüística que supone tanto aptitudes cognitivas como lingüísticas. Esta competencia se relaciona con la adquisición exitosa de la lectura y la escritura (SEYMOUR, 1997), ya que facilita a los niños el tránsito del lenguaje oral al escrito.

Si bien, como lo han demostrado numerosas investigaciones, la conciencia fonológica es considerada como el predictor más importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, consideramos que también tienen una estrecha relación con este aprendizaje la conciencia morfológica y la sintáctica.

³¹ Universidad Nacional de Cuyo, suhocevar@gmail.com

Debido a ello, en este capítulo abordaremos en primera instancia nuestra conceptualización de competencia comunicativa y de conciencia lingüística que constituyen la base teórica de nuestros primeros estudios sobre esta temática, apoyados en la experiencia empírica de distintas investigaciones y de nuestro trabajo con niños de Nivel Inicial y primer ciclo de Educación Básica. Seguidamente, abordaremos la conciencia morfológica y la sintáctica y su importancia para un adecuado proceso alfabetizador ya que son predictores del aprendizaje de la lengua escrita. Finalizaremos con algunas reflexiones acerca de la importancia de trabajar los distintos predictores desde edad temprana.

1. La competencia comunicativa

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el tránsito de la alfabetización temprana a la convencional debe ser mediado por la presencia de un adulto alfabetizado, el docente, que con un claro conocimiento de las acciones que contribuyen a este proceso, selecciona aquellas que el niño necesita para pasar sin dificultad “el puente” entre ambas modalidades de alfabetización. Debe asegurarse que el niño haya desarrollado su capacidad de simbolización, diagnosticar el nivel de desarrollo de su lenguaje oral y de la competencia comunicativa.

Partimos del supuesto de que todos los sujetos deben desarrollar una determinada competencia que les posibilite la lectura y la escritura. Debido a ello, iniciamos nuestro trabajo precisando el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), entendida como una competencia global que se construye sobre potencialidades innatas de los individuos, capaces de adquirir sistemas semióticos en la interacción social y utilizarlos en situaciones diferenciadas, así como también emplear adecuadamente diferentes géneros y tipos textuales apropiados para las distintas situaciones comunicativas con que se enfrenta en las prácticas sociales. Gómez de Erice

(2003, p. 33) la define como “[...] un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana”; no se adquiere por simple experiencia de vida, sino que su desarrollo exige un trabajo pedagógico formal y sistemático.

Esta competencia implica una capacidad de semiosis, es decir, de significar, por medio de distintos instrumentos: icónicos (naturales y formales), verbales, gestuales y proxémicos; es individual y social, se afirma sobre procesos cognitivos y afectivos y se manifiesta en actividades de comprensión y producción. Badura (1972) considera que la competencia comunicativa está conformada por tres subcompetencias: la lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva).

Si bien en todo acto de comunicación el empleo de estas tres subcompetencias es simultáneo, nos referiremos específicamente, dado el carácter de este capítulo a la lingüística, ya que es la que le posibilita al sujeto la internalización del sistema lingüístico correspondiente a una lengua dada, que subyace como sustrato previo a las otras competencias.

La competencia lingüística, a su vez, se puede abrir en los siguientes componentes: fonológico, grafémico, léxico-semántico, morfológico y sintáctico.

2. La conciencia lingüística

Mattingly (1972) introduce un nuevo concepto teórico: “la conciencia lingüística”, partiendo de un pensamiento opuesto al de Goodman (1976) y Smith (1971), que consideran que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar. Esto los lleva a afirmar que el aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna. Mattingly (1972) caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividades lingüísticas “primarias” y “secundarias”.

Las actividades lingüísticas “primarias” de percibir y producir el habla son naturales en todos los seres humanos. Se desarrollan sin que medie una enseñanza sistemática. Aprender a leer y escribir, por el contrario, plantea dificultades a muchos niños a pesar de que sean competentes en el uso de la lengua. Es por ello que Mattingly (1972) asume que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias. Este autor y otros investigadores consideran que al ser la lectura una actividad lingüística secundaria requiere “conciencia lingüística” o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad lingüística primaria.

El oyente-hablante de una lengua tiene sobre esta un “conocimiento gramatical” tácito, conoce la gramática, tiene competencia lingüística, pero no necesita “saber que él sabe” esa gramática. Pero la escritura y la lectura exigen un mayor acceso al conocimiento gramatical, porque la escritura demanda un conocimiento explícito de las distintas unidades lingüísticas que no es requerido por las actividades lingüísticas primarias. Para tener conciencia lingüística es necesario lograr un conocimiento explícito de las unidades que la escritura representa.

Downing y Leong (1982) consideran que las funciones del lenguaje y la conciencia lingüística deben haber constituido los fundamentos psicolingüísticos que llevaron a la invención de la escritura. Es decir, se trabajó sobre dos ideas: las funciones comunicativas del habla y la representación mediante símbolos escritos, sobre la cual no hubo coincidencia, de ahí surgieron diferentes sistemas de escritura. El niño debe redescubrir estos conceptos que permitieron la invención de los sistemas de escritura, para no caer en un estado de “confusión cognoscitiva” con respecto a los propósitos, funciones y actividades que comprende la escritura, así como su relación con el habla.

Cuando el sujeto maneja su propia competencia lingüística y puede servirse de esta, lo lingüístico se transforma en motivo de análisis, pasa a ser

metalingüístico. Gombert (1992) considera que es *metalingüística* toda actividad que supone tratar el lenguaje como objeto de pensamiento³².

1.1. El desarrollo de la conciencia lingüística

Nuestra preocupación se centra en considerar qué debemos hacer como docentes para que los niños, que se encuentran en las primeras fases de la escolarización, desde muy pequeños, logren desarrollar la conciencia lingüística. En numerosas ponencias y publicaciones, fruto de la investigaciones realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad nacional de Cuyo (ORTEGA DE HOCEVAR, 2022; ORTEGA DE HOCEVAR *et al.*, 2016, 2020) hemos abordado este tema con la conceptualización de que estas instancias de conciencia lingüística, sumadas la velocidad de denominación y la movilidad enunciativa, constituyen 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 y evitar, de esta manera, el fracaso escolar.

Debemos señalar la gran relevancia que tiene este desarrollo en la educación de poblaciones pertenecientes a contextos vulnerables, tal como se ha comprobado en numerosas investigaciones, incluidas las del equipo que dirijo.

Dehaene (2019), experto en el estudio de las bases neuronales, sostiene que las instituciones escolares tienen que aprovechar al máximo la plasticidad del cerebro, sobre todo en los primeros años de vida. Al respecto expresa:

Numerosos experimentos demuestran que, cuando se interviene de forma precoz, la escolarización transforma la vida: luego de seguirlos durante décadas, se observó que los niños provenientes de contextos desfavorecidos que participaron en intervenciones

³² En este apartado he tomado contenido de distintas publicaciones efectuadas (ORTEGA DE HOCEVAR, 1995, 2000, 2005, 2006, 2014).

precoces mostraban mejores indicadores en muy diferentes ámbitos de la vida, como la salud, los ingresos promedios o la exposición a infracciones penales (DEHAENE, 2019, p.196).

Nos centramos en este capítulo, en dos de estos predictores: la conciencia morfológica y la sintáctica, que no habían sido objeto de tantos estudios por considerarse que su proceso de desarrollo es más tardío, pero en la actualidad son abordados por numerosos investigadores.

3. La conciencia morfológica

La conciencia morfológica (CM) es concebida como una habilidad que nos permite reflexionar sobre la formación de las palabras y sus reglas, así como manipular las estructuras morfológicas que la componen (KUO y ANDERSON, 2006). Su importancia radica en el hecho de que la mayor parte de las palabras que usamos son derivadas de manera tal que tienen una presencia constante en el lenguaje. Lázaro *et al.* (2021) consideran que en nuestra lengua las palabras monomórficas (ejemplo: pan) son menos habituales que las polimórficas (panadero, panera, panecillo, panadería, empanar, empanada, empanadilla, panificadora), hecho que acentúa la importancia de la morfología.

González Sánchez *et al.* (2011) sostienen que:

Al igual que la conciencia fonémica, la conciencia morféica apoya el proceso de decodificación de palabras escritas. Los morfemas son las unidades más pequeñas dotadas de significado, y porque representan unidades fonológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas, facilitan tanto la lectura de palabras como la comprensión de estas en textos escritos (GONZÁLES SÁNCHEZ, 2011, p. 24).

La importancia de los morfemas radica en que cumplen funciones eficientes debido a que las diferentes partes de las palabras (raíces o afijos base) se usan sistemáticamente para componer palabras nuevas y más largas, lo que permite reducirlas en unidades más pequeñas (morfemas) que ayudan

a la pronunciación, deletreo y significado (GONZÁLEZ SÁNCHEZ y GARCÍA, 2006). Estos investigadores indican que

Quando esta capacidad de análisis morfémico en el niño se lleva a la escritura con una mayor regularidad que en el habla, la consciencia morfémica en el conocimiento ortográfico conlleva al dominio de la escritura y, en consecuencia, del lenguaje oral y escrito (CARLISLE, 2003, p. 490).

Desde las neurociencias, Wolf (2020) explica cómo procede el cerebro a leer una palabra (trenes), de la cual primero identifica las letras como reales, conocidas (t+r+e+n+e+s) de su idioma y, casi inmediatamente, otro grupo de neuronas actúa sobre las letras individuales; mientras que otros atienden a los patrones de las letras que componen las palabras (grupos consonánticos, por ejemplo *tr*), y otros “las partes significante más usadas de las palabras, denominada morfemas (prefijos y sufijos, como la ‘s’ que marca el plural de nuestra palabra” (WOLF, 2020, p.41).

Manifiesta, además, que la corteza visual de un lector experimentado está “repleta de representaciones de letras, así como de patrones comunes de letras y partes de letras (como los morfemas que conforman las raíces, los prefijos sufijos de nuestras palabras) e incluso de palabras sobradamente conocidas” (WOLF, 2020, p. 43).

Dehaene (2015) asevera que para la creación de un código visual eficaz de la escritura es necesario que se produzca una transformación profunda de la región que él denomina “caja de letras del cerebro”. En esta “caja” no hay solo letras, sino también combinaciones de letras “en correspondencia con grafemas, sílabas y morfemas” (p.47).

La representación gráfica del español incluye también los morfemas: los prefijos, sufijos, raíces y terminaciones gramaticales de las palabras. [...] Nuestro sistema visual aprende a descomponer las palabras en unidades relevantes. [...] A medida que la habilidad lectora se desarrolla, nuestro cerebro se vuelve más eficiente para realizar las agrupaciones adecuadas (DEHAENE, 2015, p.26).

Estas afirmaciones nos indican la importancia de atender al desarrollo morfológico de los niños e incrementar desde temprana edad actividades que desarrollen su conciencia morfológica, de manera tal que se conviertan en lectores expertos. Existen numerosas ejercitaciones, que, realizadas en forma lúdica, incrementan el empleo de prefijos, sufijos y formación de nuevas palabras, favoreciendo al mismo tiempo la fijación ortográfica.

3.1. El desarrollo morfológico

Durante el desarrollo semántico, el niño expresa inicialmente el significado mediante distintas combinaciones de palabras (acción objeto, objeto-objeto, etc.). Pero, paulatinamente, tiene que aprender a usar ciertas partículas (preposiciones, conjunciones) y modificar la forma de las palabras, añadiendo morfemas (por ejemplo, la terminación -s para el plural).

Son numerosos los autores que se han planteado cuándo y en qué forma los niños empiezan a usar y comprender este tipo de características de su lengua. El estudio longitudinal más importante lo realizó Brown (1973), centrado en la aparición y consolidación de catorce morfemas gramaticales ingleses. Llegó a la conclusión de que los niños producían estos morfemas en el mismo orden. Dado que en su investigación no pudo comprobar que esto se debiera a la complejidad semántica o sintáctica de los morfemas ni a la frecuencia de uso, formuló la hipótesis de que este orden de adquisición refleja una creciente complejidad cognitiva. No hay estudios de esta magnitud en castellano, excepto los aportes empíricos de Hernández Pina (1984).

Soto Rodríguez (1984) adopta los *principios operacionales* de Slobin (1973; 1980) y los aplica a casos concretos. Para modificar las palabras, el niño tiene que ser capaz de analizarlas. En consecuencia, un requisito previo, expresa esta autora, es que el niño llegue a utilizar los siguientes principios:

- *Las formas fonológicas de las palabras se pueden modificar sistemáticamente.*

Debido a ello, el niño ensaya y experimenta con los sonidos del lenguaje y, antes de la aparición de los morfemas, se entretienen jugando con ellos. Antes de la utilización sistemática de los morfemas, los niños pueden cometer errores, por ejemplo, en las formas femenino/masculino, singular/plural.

- *Prestar atención a los finales de palabras.*

En la búsqueda que realiza el niño de elementos gramaticales que indiquen relaciones de significado, encuentra que estos aparecen con mayor frecuencia en posición final. Esto explica que los niños aprendan antes los sufijos (ejemplo -s de plural) que los prefijos (des-, in-).

- *Prestar atención al orden de las palabras y morfemas.*

El niño aprende que es necesario para no cometer errores. En general, no se han observado cambios de orden en prefijos o sufijos.

- *El uso de marcadores gramaticales debe guardar sentido semántico.*

Los niños buscan una coherencia semántica. Por ejemplo, hay sustantivos que no tienen marcador de género (papel, flor) aunque sean masculinos o femeninos. Esto provoca algunas dificultades (decir *papelo* o *flora*), ya que la mayor parte de los sustantivos sí llevan morfemas de género. Este principio explica también otros errores que los niños cometen con frecuencia al aplicar sistemáticamente una regla en casos en que no corresponde (tora /*tora* por vaca; caballo/*caballa* por yegua).

- *Evitar las excepciones.*

Una de las regularizaciones más frecuentes es la utilización de formas regulares para verbos irregulares: *poní* por puse, *cayí* por caí, *jugo* por juego, etc. Esto se debe a que los niños desarrollan antes las reglas que se aplican a clases amplias que las que se aplican a casos especiales (SOTO RODRÍGUEZ, 1984).

3.1.1. Evolución de las diversas variantes morfológicas

- *Género*: la mayoría de los autores coinciden en señalar que es el primer morfema que emplean los niños. Este hecho puede deberse a que se efectúa con una simple alternancia vocálica.

- *Número*: hay suficientes evidencias como para afirmar que la adquisición de los plurales está lograda a los tres años. Tanto en el plural como en el género, los niños aprenden primero una sola forma para después realizar las flexiones de género o número. La pluralización de los artículos es sencilla, se produce una aspiración tras la vocal de *la* o *lo* [lohneneh].

- *Las distintas clases de palabras*

a) *El artículo*: aparece cuando los niños comienzan a usar emisiones de más de dos palabras. Antes de los tres años diferencian las oposiciones de género y número en los artículos. También está registrado el uso determinado-indeterminado a esta edad. Solé (1984) ha registrado sobreutilización del artículo determinado en niños más pequeños, por lo que llega a la conclusión de que esta oposición es la más compleja en el uso del artículo.

b) *El adjetivo*: cuando los niños incrementan las emisiones de dos palabras comienzan a usar adjetivos (alrededor de los 22 meses). Según Borzone de Manrique y Rosemberg (2000, p. 44), se puede observar variedad de formas: “*hay poquitos vagones, este pato, esta escalera, mi mamá*, que incluyen formas superlativas: *yo tengo dos habitaciones grandísimas*”. La aparición del género y el número en el adjetivo coincide con la del sustantivo. La concordancia de género con respecto a las personas es más temprana que con los objetos, en los que se registran errores hasta casi los tres años (*máquina redondo*).

c) *Los pronombres*: hasta los tres años no hay una clara utilización del *yo*, a pesar de que la referencia personal es anterior. El niño se nombra a él mismo mediante sustantivos: *nene, nena* o su propio nombre, que a veces también lo extienden referidos a otras personas, en lugar del pronombre (*mamá come*,

come mami pastel). El empleo del *yo* coincide psicológicamente con la construcción de la identidad personal, alrededor de los tres años.

d) Los reflexivos *me, te, se* son las formas personales que le siguen en orden de aparición, ligadas a la acción y, a veces, no pronunciadas correctamente: *sa-oto* (por *se ha roto*), *ma-kaido* (por *me he caído*). Al comienzo, al igual que el artículo y los posesivos, entre otras formas, no son segmentadas. Esto dificulta precisar cuándo se expresan autónomamente.

e) La combinatoria interpersonal (usar *yo, tú, él*, en una conversación) es costosa para el niño. Logra primero el dominio en el singular y luego en el plural. El niño debe comprender que en el discurso conversacional el rol del hablante u oyente condiciona la utilización de estas palabras.

f) Los posesivos singulares son más precoces (en las emisiones de dos palabras ya se detecta la posesión: *koce papa* (por *coche de papá*). Los posesivos grupales (nuestro, vuestro) o en los que el poseedor no está presente son más tardíos, recién se registran a partir de los cuatro años (CLEMENTE ESTEVAN, 1995).

g) Borzone-Rosemberg (2000) señalan que el uso del interrogativo *qué* se da antes de los dos años: *¿qué es?, ¿qué ha hecho Tomásito. Dónde* se registra a partir de los dos años. En un primer momento se infiere del contexto: *¿tan zapatillas?* Durante un período se alternan formas completas e incompletas: *¿do están las papas?, ¿dónde tá pájaro?* La interrogación con *cómo* aparece unos meses más tarde: *¿cómo dice el pato?* (BORZONE-ROSEMBERB, 2000, p. 44-45).

h) *Las preposiciones*: Gili Gaya (1972) afirma que los niños, a partir de los cuatro años, han afianzado el uso de: *a, con, de, en para y por*; emplean escasamente: *contra, hacia, desde y sobre*. No registran empleo de *ante, bajo, tras*, que son de uso literario y culto, motivo por el cual no aparecen en el habla infantil.

i) Peronard (1985) coincide con estas afirmaciones, ya que expresa que las primeras en adquirirse son las de lugar: *en, por, a, entre*, seguidas de las de instrumento: *con* y, luego, las de tiempo: *hasta*.

j) *Las formas verbales*: en la adquisición de las formas verbales, el niño se enfrenta a un sistema muy complejo que, mediante variaciones morfemáticas, organiza el valor significativo de sus componentes: modo, tiempo, persona, número. No obstante, las diferencias existentes entre los idiomas para organizar su sistema verbal, numerosas investigaciones avalan que las condiciones infantiles imponen ciertas limitaciones muy semejantes, entre los niños de la misma edad y de diversas lenguas.

Entre los factores determinantes se pueden citar:

a) La organización especial en que esa forma se concrete. En castellano las personas verbales tienen muchas más flexiones que en inglés, lo que dificulta el aprendizaje.

b) El valor interactivo-comunicativo que tenga una determinada forma. Por ejemplo, los futuros en *-rá*, son muy pocos usados en castellano. Se sustituyen por *voy a...*, debido a ello son tardíos en nuestra lengua.

c) Los condicionales o subjuntivos, por el significado morfemático que se añade, implica, mayor dificultad cognitiva.

Con respecto a la evolución del sistema verbal en castellano, Gili Gaya (1972) llega a las siguientes conclusiones para la edad preescolar:

- El empleo del imperativo está consolidado.
- Se emplea en forma frecuente el presente de subjuntivo.
- El imperfecto es usado en forma normal a los cuatro años.
- El perfecto simple se consolida a los cuatro años.
- Uso abundante del pretérito perfecto.
- Escaso empleo del futuro que se sustituye por la perífrasis (ir+ prep. +inf).
- Registra un solo ejemplo de empleo del condicional.

Las investigaciones de Hernández Pina (1984), de Clemente Estevan (1995) y, en nuestro país, de Borzone-Rosemberg (2000) llegan a conclusiones similares, siendo el imperativo el primero en aparecer y uno de los más usados, ya que sigue, en orden de frecuencia, al presente.

4. La conciencia sintáctica

La conciencia sintáctica (CS) refiere a la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales (GOMBERT, 1992).

La CS hace referencia a la capacidad que tiene el niño para reflexionar y tener conocimiento sobre la concordancia de género y número y la correcta combinación y orden de las palabras dentro de una oración para formar una frase con sentido.

Navarro y Rodríguez (2014, p. 66) manifiestan que esta conciencia es una habilidad metalingüística cuyo desarrollo se inicia antes de la escolarización obligatoria y, que experimenta, al igual que otros aspectos del desarrollo metalingüístico, “un incremento notable en contacto con la educación formal” (BALL, 1997; WIGFIELD & ASHER, 2002). En la práctica, la CS funcionaría a modo de patrón en el que podemos encajar las distintas piezas (categorías gramaticales) que conforman el discurso”.

Mariángel y Riffo (2020) definen a la conciencia sintáctica como:

La CS (*syntactic awareness*) es un tipo de conciencia metalingüística que se vincula con la habilidad para razonar conscientemente sobre aspectos sintácticos del lenguaje y para ejercer control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales (Gombert, 1992). Se distingue claramente del concepto chomskiano ‘competencia sintáctica’ (*syntactic knowledge*) - conocimiento implícito de la gramática de la lengua - dado que involucra control cognitivo, asociado a la capacidad de distanciarse del uso habitual del lenguaje y cambiar la atención desde los significados hacia la estructura del mensaje (GOMBERT, 1992, p. 18).

Algunos investigadores, como Tunmer *et al.* (1988), expresan que tanto la conciencia fonológica (CF) como la CS son importantes en la lectura temprana, fase en la que se requiere la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), las que requieren a su vez de la conciencia de los componentes fonológicos del lenguaje. En este proceso hay que considerar que los lectores principiantes no están todavía en condiciones de decodificar rápidamente todas las palabras nuevas, esto hace que se apoyen en información proveniente del contexto oracional, a fin de complementar la información fonológica incompleta y lograr decodificar las palabras. Debido a ello, estos autores aseguran que existiría una relación de reciprocidad entre estas habilidades metalingüísticas y el uso de las RCGF, dado que la aplicación de tales reglas aumentaría la capacidad que tienen los niños para reflexionar sobre aspectos formales o estructurales de su lengua (MARIÁNGEL; RIFO, 2020).

Desde esta perspectiva, también diversas investigaciones (BACKMAN *et al.*, 1984; MANIS y MORRISON, 1985) aseveran que las pistas contextuales a nivel de oración serían facilitadores a la hora de leer palabras no familiares con patrones de ortografía homográficos (ejemplo: cerca (próximo) y cerca (vallado), llama (mamífero), llama (fuego) llama (llamar), entre otros) debido a que suponen una gran dificultad para los lectores principiantes.

Por su parte, Blackmore y Pratt (1997) y Bowey y Patel (1988) coinciden en señalar que la CS predice el reconocimiento de palabras y de pseudopalabras en 1° grado, y que no logra predecir la comprensión, de manera independiente de habilidades verbales generales, de la CF y del reconocimiento de palabras (MARIÁNGEL; RIFO, 2020, p.20).

Asimismo, Bizama *et al.* (2017) consideran que recién a partir de los 6 años de edad los niños están en condiciones de usar claves sintácticas para comprender oraciones. Y agrega:

Durante el aprendizaje inicial de la lectura, los niños leen de forma monótona, por ello es difícil que realicen una lectura comprensiva. Una vez superado el proceso inicial de decodificación, en el que es importante el procesamiento fonológico (BRAVO, 2002; BRAVO, VILLALÓN y ORELLANA, 2006; JIMÉNEZ, 2009; HERRERA y DEFIOR, 2005; BIZAMA *et al.* 2011), pasa a cobrar importancia el procesamiento sintáctico, que facilita la comprensión de lectura (BIZAMA *et al.*, 2017, p. 224).

Desde las neurociencias, Wolf (2020) nos advierte acerca de la gran diferencia entre procesar palabras aisladas y una frase, ya que esta implica una gran cantidad de procesos que se activan en el circuito lector. Expresa que: “[...] cuando leemos palabras en frases en textos largos, entramos en un nuevo territorio cognitivo, donde la predicción se encuentra con la percepción y, las más de las veces, antecede y prepara la percepción” (WOLF, 2020, p. 55).

Estas afirmaciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia de leer, desde el comienzo, no palabras sueltas sino insertas en enunciados y en textos para poder trabajar con los niños este proceso de anticipación, de predicción, que contribuye a una lectura profunda. Al respecto, reiteramos la gran cantidad de actividades lúdicas que se pueden realizar con este propósito.

4.1. El desarrollo sintáctico

Si bien la CS ha sido estudiada desde el punto de vista de su desarrollo en diversas ortografías opacas, como las del inglés, el francés y el portugués, no abundan los estudios en español. Mariángel y Jiménez (2016) señalan que los datos, provenientes de distintas investigaciones, muestran un patrón de desarrollo continuo que aumenta con la edad y con la alfabetización.

Se considera que el desarrollo sintáctico se inicia cuando el niño comienza a producir frases de dos palabras, entre los 18 meses y los dos años. A partir de la etapa telegráfica, alrededor de los tres años, se producen expansiones que se rigen, básicamente, por tres mecanismos:

1. *Aumentar algunos de los elementos de las frases de dos palabras*: se desdoblán uno o los dos elementos, de manera tal que se expresa el mismo significado con un incremento del enunciado. Ejemplo: *mama tete* (mamá leche), *mama dame tete*, *ma tita* (más galletita) *quiero ma tita*.

2. *Yuxtaposición de enunciados* en la que solo un elemento varía y que juntos formarían un mensaje más largo pero imposible de producir todavía para el niño. Los dos enunciados son emitidos uno a continuación del otro y solo pueden ser entendidos por el oyente que tiene acceso al contexto. Ejemplo: *no kere agua...no kere anejo* (no quiere agua... no quiere conejo). En este caso lo que la niña quiere decir es que *el conejo no quiere agua*. En poco tiempo será capaz de producir una frase de cinco elementos: *no quiere agua el conejo*, en función de las expansiones que el adulto realice de sus emisiones.

3. *Crecimiento progresivo*: cada uno de los enunciados seguidos van aumentando su longitud y añadiendo elementos. Ejemplo: *oto/oto campi/oto campi pekeño* (otro/ otro camping/ otro camping pequeño) (CLEMENTE ESTEVAN, 1995).

4.1.1. La evolución del desarrollo sintáctico

Las primeras conjunciones o partículas conectivas se registran entre los dos y cuatro años. Las primeras en aparecer son *y*, seguida de *y entonces*. Todas las investigaciones han demostrado que *y* es utilizada por los niños con numerosos valores semánticos: aditivo, temporal, causal, adversativo³³.

La subordinación aparece más tarde. Las primeras que usan son: *porque*, *que* y *cuando*.

Gili Gaya (1972) afirma que, en la edad preescolar, los niños emplean los mismos usos sintácticos que los adultos, excepto la disyunción. Esto implica que en las producciones infantiles vamos a encontrar:

³³ En una investigación acerca de narrativas infantiles con sujetos de escolaridad común y especial llegamos a esta misma conclusión (ORTEGA DE HOCEVAR, 2000).

- Empleo muy frecuente del coordinante *y*.
- Uso frecuente de la subordinación causal y relativa.
- Empleo escaso de la subordinación condicional.
- También señala que los niños confunden los valores causales con los finales (porque y para que) hasta los seis o siete años.

Si bien las adversativas, causales y, más tarde, finales se encuentran con frecuencia en niños de tres años, presentan, en general, problemas en la conjugación del verbo en subjuntivo. Las temporales son más tardías, ya que la referencia cognitiva que el niño debe efectuar es más compleja. No es fácil situar un acontecimiento, en relación con otro, es decir, la simultaneidad, anterioridad o posterioridad de un acontecimiento. Clemente Estevan (1995) señala, también, que las comparativas, condicionales y modales no aparecen antes de los cuatro años y que las disyuntivas y el estilo indirecto se estabilizan a partir de los cinco.

Los niños emplean la disyunción, inicialmente, solo en construcciones muy simples, en juegos verbales o adivinanzas, es decir, en un contexto lingüístico predeterminado. Ejemplo: *¿Qué tengo en la mano? ¿Caramelo o chupetín?*

El empleo de la frase pasiva es tardío y escaso (en coincidencia con el uso del adulto). Los niños son capaces de comprender las frases pasivas no reversibles desde los cuatro o cinco años, pero no las producen hasta los siete u ocho años, y recién entre los nueve y diez son capaces de comprender las pasivas reversibles (ejemplo: El gato fue mordido por el perro). La explicación, desde una perspectiva cognitiva, está dada porque la comprensión implica la capacidad de abordar un mismo acontecimiento desde una doble perspectiva: la del agente y la del paciente.

Se pueden señalar también como adquisiciones tardías:

- la concordancia de los tiempos verbales entre la proposición principal y la subordinada;
- la concordancia del participio pasado empleado con el auxiliar *ser*;

- la diferenciación entre la posesión intrínseca y extrínseca. En el caso de la primera, los niños emplean primero el artículo y luego el adjetivo posesivo: *El jugador levanta su pierna*. La posesión extrínseca la marcan, desde el comienzo con el posesivo: *El niño recoge su juguete* (GÓMEZ DE ERICE *et al.*, 1995, p.28).

5. El desarrollo metamorfosintáctico

El nivel morfosintáctico es el que tarda más en alcanzar su nivel consciente. En general, se observa que los niños pueden tener, en la práctica, actividades de orden epilingüístico (este término acuñado por Culioli (1968) designa un saber lingüístico inconsciente), pero no pueden razonar conscientemente sobre este aspecto, es decir no llegan a la actividad meta.

Los niños son capaces de determinar si un enunciado es gramatical o no lo es, pueden efectuar correcciones de sus propias producciones o de las de los demás, pero no pueden explicitar formalmente el porqué de estas.

Tunmer y Grieve (1984) llegaron a la conclusión de que los niños entre los cuatro y siete años pueden rechazar una oración gramaticalmente correcta cuando el significado de esta se contradice con su experiencia, de la misma manera que pueden aceptar una gramaticalmente incorrecta si el significado es aceptable para ellos. Dan el ejemplo de un niño que rechazó la oración: *Ayer papá pintó la valla*, basada en el argumento de que *Los papás no pintan vallas, pintan paredes* (GARTTON y PRATT, 1991, p.163).

En otra investigación, Pratt *et al.* (1984) pidieron a los niños que corrigieran errores sintácticos (violaciones del orden de las palabras y omisiones de morfemas). Concluyeron que los niños de cinco y seis son capaces de corregir, con un 90% de aciertos las omisiones de morfemas, pero les resulta difícil corregir el orden de las palabras (menos del 50% de aciertos en niños de cinco años, el 75% en los de seis).

Tunmer y Grieve (1984) sostienen que hay tres fases en el desarrollo de las habilidades metasintácticas:

1. Entre los dos y tres años: los niños comprenden o no comprenden la frase.
2. Entre los cuatro y los cinco años: predomina el juicio acerca del contenido.
3. A partir de los seis o siete años: distinción de la forma de la frase de su contenido.

Mayor *et al.* (1995) distinguen las autocorrecciones de las heterocorrecciones. Con respecto a las primeras, que son registradas en edades tempranas por numerosos investigadores, consideran que son difíciles de interpretar como indicio de una precoz habilidad metasintáctica, dado que incluyen elementos léxicos y semánticos. Las heterocorrecciones se dan desde los cuatro años; muchos niños corrigen los errores sintácticos de sus interlocutores, aunque no hay certeza absoluta que se debe a un control estrictamente sintáctico.

Es importante que el niño gradualmente vaya desarrollando esta conciencia porque cuando inician su proceso de alfabetización con frecuencia encuentran palabras que no pueden decodificar. Recurrir a sus conocimientos de sintaxis unidos a los semánticos y pragmáticos le ayudará mucho en su tarea. También este conocimiento de la sintaxis seguirá siendo importante, cuando ya domine la lectura, en la detección de errores de comprensión. Así si lee *Ellas comía muchas frutillas*, la detección de la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo indica, en principio, un error de lectura, que hace que el enunciado se vuelva a leer para asegurar una correcta comprensión.

Reflexiones finales

Desde la perspectiva teórica que hemos explicitado anteriormente y los resultados de nuestras investigaciones, sostenemos que es importante

trabajar con todos los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita. Desde el Nivel Inicial ya que se ha demostrado los niños, tempranamente, están en condiciones de efectuar reflexiones que, primero, son epilingüísticas y, luego, metalingüísticas.

El conocimiento de los precursores 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.

Consideramos que los predictores y facilitadores tempranos son relevantes para el logro de la alfabetización y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores y, en el caso de los dos predictores analizados en este artículo, como hemos señalado, es importante atender al desarrollo morfológico y sintáctico de los niños e incrementar desde temprana edad actividades que amplíen su conciencia morfológica y sintáctica, de manera tal que se conviertan en lectores expertos.

No podemos dejar de marcar la importancia en este proceso de la familia, los amigos u otros integrantes del contexto que deben dialogar con los niños con un vocabulario rico, con enunciados bien formados, con la lectura constante de cuentos en instancias de lectura dialógica, con la existencia de libros y revistas en el hogar, con canciones, rimas, entre otros, que contribuirán a la formación de un circuito lector fortalecido “que le permitirán entender textos o formular pensamientos complejos” (DEHAENE, 2019, p.197).

Finalizamos con un concepto que reiteramos en todos nuestros estudios: 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 del fracaso escolar, cuya aplicación propiciamos enfáticamente en poblaciones vulnerables, para

superar lo que nos hemos propuesto en el título de nuestros proyectos de investigación: *Educación: ¿desigualdad o inclusión?*

Referencias bibliográficas

BACKMAN, J.; BRUCK, M.; HEBERT, M.; SEIDENBERG, M.S. Acquisition and the use of spellingsound correspondances in reading. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 38, p. 114-133, 1984.

BADURA, B. Kommunikative kompetenz, Dialog, Hermeneutik und Interaction: Eine theoretische Skizze. *In*: BADURA, B.; GLOY, K. (Eds.), **Soziologie der Kommunikation**. Eine Textauswahl zur Einführung. Alemania: Frommann-Holzboog, 1972. p. 246-264

BIZAMA, M.; ARANCIBIA, B.; SÁEZ, K. & LOUBIÈS, L. Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 219-232, 2017.

BORZONE DE MANRIQUE, A; ROSEMBERG, C. **¿Qué aprenden los niños cuando aprender a hablar?** El desarrollo lingüístico y cognitivo den los primeros años. Argentina: Aique, 2000.

BOWEY, J. Grammatical sensitivy: its origins and potential contribution to early Reading skill. **Jounal of Experimental Child Psychology**, 2005, 90, pp. 318-343.

BROWN, R. **A First Language**. The Early Stages. EUA: Harvard University Press, 1973.

CLEMENTE ESTEVAN, R. **Desarrollo del lenguaje**. Barcelona: Octaedro, 1995.

CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. **Cahiers pour l'Analyse**, v. 9, p. 106-117, 1968.

DEHAENE, S. **¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro**. Argentina: Siglo XXI editores, 2019.

DEHAENE, S. **Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula**. Argentina: Siglo XXI editores, 2015.

DOWNING, J.; LEONG, C. K. **Psychology of reading**. França: Macmillan, 1982.

- GARTTON, A.; PRATT, C. **Aprendizaje y proceso de alfabetización**. Argentina: Paidós, 1991.
- GILI GAYA, S. **Estudios de lenguaje infantil**. Argentina: Bibliograf, 1972.
- GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GÓMEZ DE ERICE, M. Competencia y modelos de comprensión lectora. *In*: GÓMEZ DE ERICE, M.; ZALBA, E. (Eds.). **Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental**. Mendoza, Argentina: EDIUNC, 2003. p. 23-33
- GÓMEZ DE ERICE, M.; LÓPEZ, I.; ORTEGA DE HOCEVAR, S. La psicolingüística. La ontogénesis del lenguaje. La competencia lingüística del hablante. *In*: LENGUA. **Primer ciclo de la EGB**. Argentina: Escuela Superior de Formación Docente, 1995.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, n. 4, p. 126-153, 1967.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, L.; RODRÍGUEZ, C.; GÁZQUEZ, J. Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. **Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa**, v. 24, p. 135-146, 2011.
- GÓNZALES SÁNCHEZ, L.; GARCÍA, J. Investigación en conciencia morfológica: Revisión de estudios. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 489-498, 2006.
- HERNANDEZ PINA, F. **Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna**. Argentina: Siglo XXI, 1984.
- HYMES, D. The ethnography of speaking. *In*: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. (Eds.), **Anthropology and human behavior**. Washington: The Anthropology Society of Washington, 1962. p. 13-53.
- KUO, L.; ANDERSON, R. Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. **Educational psychologist**, v. 41, n. 3, p. 61-180, 2006.
- LÁZARO, M.; RUIZ GALLEGO-LARGO, T.; ESCALONILLA, A.; SIMÓN, T. Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: Un estudio con niños hispanohablantes. **Revista Signos**, v. 54, n. 105, p. 32-53, 2021.

MANIS, F.R.; MORRISON, F.J. Reading disability: A deficit in rule learning? *In: SIEGEL, L.S; MORRISON, F.J. (Eds.), Cognitive Development atypical children*. Germany: Springer-Verlag, 1985. p. 1-26.

MARIÁNGEL, S.; JIMÉNEZ, J.E. Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 48, n. 1, p. 1-7, 2016.

MARIÁNGEL, S.; RIFFO, B. Papel de la conciencia sintáctica en la comprensión lectora de estudiantes chilenos de 2° a 8° grado de educación primaria. **Revista Espacios**, v. 41, n. 18, p. 17-31, 2020.

MATTINGLY, I. Reading, linguistic awareness and language acquisition. *In: Hanskins Laboratories SR-61*. 1980. p. 135-150.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ MARQUÉS, J. **Estrategias metacognitivas**. Madrid: Síntesis, 1995.

NAVARRO, J.; RODRÍGUEZ, I. Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. **Revista Signos**, v. 47, n. 84, p. 64-90, 2014.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. El rol de los predictores en el proceso de alfabetización. *In: PEREIRA, W.; SCHERER, P.R.; GABRIEL, R.; GUARESI, R. R. (Orgs.). Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: Contribuições Interdisciplinares*. São Paulo: Fonema e Grafema, 2022. p.80-104.

ORTEGA DE HOCEVAR, S.; PARÍS, L., TABULLO, A.; WAINSELBOIM, A.; TORRE, A.; HERRERA, G.; RODRÍGUEZ, C.; BRUNO, P.; DELICIO, F.; GONZÁLEZ, E.; PADILLA, G.; MERCAU, E.; SENO, V.; MATEO. **Informe Proyecto de investigación Educación ¿desigualdad o inclusión?** Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria. [S.l.]: PICT.O 0085, 2020.

ORTEGA DE HOCEVAR S., TORRE, A., HERRERA, G., RODRÍGUEZ, C., BRUNO, P., DELICIO, F., GONZÁLEZ, E., PADILLA, G., MERCAU, E. Y MATEO, E. (2016). 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. SIIP.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. Didáctica de la lectura y la escritura. Argentina: EFE, 2014.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. De la alfabetización temprana a la convencional. Articulación entre el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB para evitar el

fracaso escolar. *In*: FRESQUET, A.; PORCAR, Y M. L. (Comp.). **Nivel Inicial: Reflexiones, críticas y propuestas**. Argentina: EFE, 2005. p. 63-75.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. **La conciencia lingüística: su relación con el aprendizaje de lectura y la escritura**. Documento de cátedra. Facultad de Educación, 2006.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. Aspectos lingüísticos, metalingüísticos, discursivos y metadiscursivos en las producciones narrativas de los niños. *In*: GÓMEZ DE ERICE, M.V. (Comp.). **El niño y el cuento**. Argentina: EFE, 2000. p. 95-134

ORTEGA DE HOCEVAR, S.; QUESADA DE GIUDICI, M. **Desarrollo del lenguaje verbal**. Argentina: EFE, 2000.

PERONARD, M. Spanish prepositions introducing adverbial constructions. **Journal of Child language**, v. 12, p. 95-108, 1985.

PRATT, C.; TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. **Journal of Child Language**, v. 11, n. 1, p. 129-141, 1984.

SEYMOUR, P. H. K. Foundations of orthographic development. *In*: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, Y. (Eds.), **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. EUA: Erlbaum, 1997. p. 319-337.

SLOBIN, D. Cognitive prerequisites for the development of grammar. *In*: FERGUSON, C. A.; SLOBIN, D. I. (Eds.), **Studies of child language development**. EUA: Holt, Rinehart & Winston, 1973. p. 175-208.

SLOBIN, D. **Psicolingüística**. [S.l.]: Compañía Editora Nacional, 1980.

SMITH, F. **Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. EUA: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Madrid: Editorial Graó, 1992.

SOTO RODRÍGUEZ, P. El desarrollo del lenguaje. *In*: PALACIOS, J.; MARCHESSI, A.; CARRETERO, M. (Comp). **Psicología evolutiva 2**. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza, 1984.

TUNMER, W.; GRIEVE, M. Syntactic awareness in children. *In*: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.), **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Germany: Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, v. 23, p. 134–158, 1988.

WOLF, M. **Lector vuelve a casa**. Bilbao: Deusto, 2020.

A IDENTIFICAÇÃO VISUAL DA PALAVRA NA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO: o processamento morfológico é facilitador?

*Mailce Borges Mota³⁴
Ângela Mafra de Moraes³⁵*

DOI [10.29327/5334988.1-9](https://doi.org/10.29327/5334988.1-9)

Introdução³⁶

A aprendizagem da leitura e o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora são os dois mais importantes objetivos da educação escolar, pois é a leitura que permite ao estudante progredir nas áreas de conhecimento que compõem o currículo e nas capacidades que os componentes curriculares almejam expandir. Saber ler e ter boas habilidades de compreensão leitora têm implicações para a nossa formação como cidadãos – e, portanto, para a nossa relação com a sociedade e as demandas do século XXI – bem como para a nossa neurocognição, tendo em vista que nosso cérebro está biologicamente programado para falar, mas não para ler (DEHAENE, 2012). Não por acaso, desde pelo menos o final do século XIX, mas sobretudo a partir da revolução cognitiva do final dos anos de 1950, a leitura atrai pesquisadores de diferentes áreas e o conhecimento acumulado ao longo de décadas de pesquisa, em diferentes línguas ao redor do mundo, constitui o que hoje conhecemos como a ciência da leitura, um campo de conhecimento

³⁴ Universidade Federal de Santa Catarina, CNPq, mailce@cce.ufsc.br

³⁵ Universidade Federal de Santa Catarina, angelamafram@hotmail.com

³⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e Edital No. 12 - PDPG/CAPES-Pandemias.

que, com base na evidência gerada por pesquisas de natureza tanto quantitativa como qualitativa, tem o potencial de contribuir para o ensino da leitura e da compreensão leitora.

O objetivo primordial da leitura é a compreensão do texto, materializada na forma de extração de significado. A leitura competente, porém, é uma habilidade complexa que exige tempo para ser desenvolvida, pois demanda processos cumulativos e componenciais influenciados por variáveis individuais, contextuais e instrucionais, os quais se iniciam antes mesmo da entrada na educação formal e podem se prolongar por toda a vida adulta (LESAUX *et al.*, 2008).

Em seu Modelo de Sistemas de Leitura – *Reading Systems Framework* – Perfetti e Stafura (2014) sugerem que pelo menos três sistemas são essenciais para a leitura: (1) o sistema de conhecimentos, que envolve os subsistemas de conhecimento ortográfico, conhecimento linguístico (relacionado à fonologia, sintaxe e morfologia da língua) e conhecimento geral (incluindo, por exemplo, conhecimento sobre estruturas textuais); (2) o sistema de identificação da palavra e (3) o sistema de compreensão leitora, que está relacionado, por sua vez, à capacidade de compreensão da linguagem.

Na visão de Perfetti e Stafura (2014), o sistema de identificação da palavra é crucial para a leitura porque o resultado do processamento que ocorre nesse sistema é o acesso à pronúncia da palavra e ao seu significado, o que vai servir de informação para o sistema de compreensão leitora. A palavra carrega um conjunto rico de informações linguísticas que são utilizadas ao longo dos estágios constituintes do processo de leitura. O processamento lexical é, desse modo, uma etapa fundamental da leitura, fornecendo a base para a construção de significado a partir do texto.

Neste capítulo nos voltaremos para o acesso lexical como um componente central da leitura da frase. Mais especificamente, nos deteremos sobre a identificação visual da palavra, relatando um estudo em que examinamos o processamento da morfologia derivacional durante este

reconhecimento. Com base em Quémart e Casalis (2013), conduzimos um estudo com crianças disléxicas e não disléxicas, falantes nativas de português brasileiro (PB).

Dentre as alterações características do Transtorno Específico da Aprendizagem – termo utilizado nas ciências da saúde para definir um conjunto de condições de caráter desenvolvimental e de origem neurobiológica que afetam as habilidades de leitura, escrita e matemática (MICHELINO *et al.*, 2017) - a dislexia do desenvolvimento atrai especial atenção de pesquisadores por constituir-se como um importante campo para a compreensão de fatores que comprometem a aprendizagem da leitura, a mais importante habilidade acadêmica que devemos adquirir. Lyon (1995), Snowling (2000) e Vellutino (1979) consideram que a dislexia do desenvolvimento é uma falha para adquirir as habilidades que permitem o reconhecimento visual da palavra, apesar de inteligência satisfatória e acesso à instrução formal. Do mesmo modo, Pennington (1997) define a dislexia como uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura e da escrita, não havendo qualquer razão óbvia para esta dificuldade. A Associação Internacional de Dislexia (*International Dyslexia Association - IDA*) define a dislexia do desenvolvimento como

um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades na identificação precisa e/ou fluente de palavras, bem como por habilidades deficientes em ortografia e decodificação. Essas dificuldades geralmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem, muitas vezes inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à oferta de instrução eficaz em sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão de leitura e redução na experiência com a leitura, o que pode prejudicar o crescimento do vocabulário e do conhecimento prévio³⁷ (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002, texto digital).

³⁷ No original: Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may

Para Vellutino *et al.* (2004), as dificuldades de leitura em crianças com dislexia do desenvolvimento manifestam-se por deficiências básicas e predominantes na identificação e reconhecimento visual da palavra e na decodificação fonológica. Ainda, de acordo com estes pesquisadores, o comprometimento destas habilidades no nível da palavra pode ser acompanhado por dificuldades na compreensão da linguagem e em habilidades linguísticas tais como o repertório lexical, a competência morfológica e a competência sintática.

A hipótese mais aceita sobre o comprometimento característico da dislexia, o reconhecimento visual de palavras, estabelece que este se relaciona a um déficit fonológico. A teoria do déficit fonológico postula que disléxicos apresentam um déficit específico na representação e processamento dos sons da fala e, conseqüentemente, problemas na decodificação fonológica o que, por sua vez, compromete a aprendizagem das correspondências grafema-fonema que formam a base de sistemas alfabéticos (RAMUS *et al.*, 2003; VELLUTINO *et al.*, 2004). Para conseguir ler, a criança precisa ganhar a compreensão de que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores de som (fonemas) e que as letras (grafemas) de uma palavra escrita representam esses sons. Isto é a consciência fonológica (SHAYWITZ, 2003). Tal consciência está comprometida nos disléxicos (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2005). O déficit fonológico, por sua vez, leva a dificuldades na aquisição e desenvolvimento do conhecimento ortográfico, no processamento da informação ortográfica e, conseqüentemente, no desenvolvimento das habilidades necessárias para o reconhecimento visual das palavras (VELLUTINO *et al.*, 2004).

Quémart e Casalis (2013) conduziram dois experimentos em que investigaram a influência das propriedades semânticas e de forma no

include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

processamento morfológico por crianças com dislexia, durante o reconhecimento visual de palavras. No experimento 1, Quémart e Casalis (2013) mostram que leitores com dislexia desenvolvem representações da morfologia escrita e sugerem que estes leitores ativam rápida e automaticamente estas representações durante o reconhecimento visual de palavras morfológicamente complexas (QUÉMART; CASALIS, 2013, p. 24). No estudo que relatamos nesse capítulo, investigamos se crianças com dislexia do desenvolvimento apoiam-se na morfologia derivacional durante o reconhecimento visual de palavras. Nossos objetivos específicos foram (a) analisar o desempenho dos participantes com dislexia em uma tarefa de decisão lexical, utilizando o paradigma do *priming* encoberto (*masked priming*); (b) comparar o desempenho dos participantes com dislexia nesta tarefa com o desempenho dos participantes do grupo controle, sem dislexia, de mesma idade cronológica; (c) determinar se os resultados da tarefa de decisão lexical mostravam efeitos significativos de *priming* morfológico. Pretende-se, com o presente estudo, contribuir com dados do português brasileiro para o corpo de investigações sobre o papel facilitador da morfologia derivacional no processo de reconhecimento visual de palavras por indivíduos disléxicos.

1. Fundamentação teórica e revisão da literatura

A tentativa de pesquisadores de diversas áreas em entender o que a dislexia significa teve como resultado diferentes definições e denominações (MOTA, 2022). Ramus (2004, p. 720) define a dislexia do desenvolvimento como uma desordem neurológica moderada, hereditária, que se manifesta como uma dificuldade persistente na leitura em crianças escolarizadas que apresentam desempenho intelectual esperado. Segundo Ramus (2004), ao descreverem a dislexia do desenvolvimento, pesquisadores da área a

caracterizam nos níveis genético, neurobiológico e cognitivo e investigam relações entre estes diferentes níveis.

Já na perspectiva de Sternberg e Grigorenko (2003), as dificuldades de leitura e escrita são decorrentes de uma interação entre fatores biológicos, cognitivos e sociais. Sternberg e Grigorenko (2003) explicam que muitos processos cognitivos (consciência fonológica, decodificação fonológica, habilidade em processar estímulos rapidamente e automatizar esse processo, memória, habilidade em reconhecer palavras, entre outros) contribuem para o ato de ler. Segundo Sternberg e Grigorenko (2003), o déficit central apresentado por leitores com dificuldades na leitura parece estar relacionado ao processamento fonológico (funções relacionadas ao processamento de fonemas).

De acordo com Vellutino *et al.* (2004), a dislexia geralmente é definida no nível biológico como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas na aprendizagem em decodificar a escrita. Já segundo Temple *et al.* (2003, p. 2860), a dislexia do desenvolvimento é uma dificuldade de leitura que ocorre em pessoas com inteligência, motivação e educação suficientes para que alcançassem sucesso em leitura, porém não o fazem. Temple e colaboradores (2003) afirmam que há um consenso de que a dislexia do desenvolvimento caracteriza-se por dificuldades no processamento da linguagem e que estas dificuldades apresentam-se principalmente no nível do processamento fonológico dos sons da fala. A fraca habilidade em reconhecer e manipular a estrutura sonora das palavras compromete a consciência fonológica. Competências como rimas, contagem de sílabas e pronúncia de pseudopalavras são habilidades que, em disléxicos, normalmente estão prejudicadas, pois requerem plena consciência fonológica (TEMPLE *et al.*, 2003).

Guimarães (2005) assinala que a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético requer que a criança entenda como funciona este sistema e, conseqüentemente, compreenda o princípio alfabético. Porém, para

que isso ocorra faz-se necessário que a criança tenha adquirido a consciência de que é possível segmentar a língua oral em unidades distintas, bem como a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas. É necessário, ainda, que o leitor reconheça as regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Segundo Fletcher (2009) o principal déficit nas habilidades acadêmicas de crianças com dislexia do desenvolvimento é a dificuldade na decodificação de palavras isoladas. Este déficit leva a uma perturbação profunda na capacidade de ler, pois quando a criança apresenta muita dificuldade no reconhecimento de palavras a compreensão leitora é afetada. Fletcher (2009) explica que os processos de reconhecimento de palavra exigem alta capacidade cognitiva, restando menos recursos cognitivos para executar os processos superiores de integração e compreensão do texto.

Shaywitz e Shaywitz (2005) caracterizam a dislexia do desenvolvimento como uma dificuldade de leitura não esperada em crianças e adultos que possuem inteligência e motivação consideradas suficientes para leitura precisa e fluente. Os autores destacam que a dislexia pode ser considerada a desordem neurocomportamental mais comum que afeta crianças, com taxas que variam de 5% a 17,5% (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2005, p. 1301). Shaywitz e Shaywitz (2005) também destacam o caráter hereditário e familiar da dislexia. De acordo com Shaywitz (2003), os sinais específicos da dislexia podem ser diferenciados pelas fases de escolarização: da pré-escola ao segundo ano fundamental, do terceiro ano fundamental ao final do ensino médio e em jovens e adultos. Para cada fase há vários sinais que, se persistirem por um período prolongado, podem significar que o indivíduo é disléxico.

Deuschle e Cechella (2009) afirmam que crianças com dislexia podem apresentar características como erros na leitura oral, omissões, substituições, distorções ou adições de palavras, lentidão, inversões de palavras em frases ou de letras nas palavras. Também podem apresentar déficit na compreensão

leitora, caracterizado por incapacidade de recordar o que foi lido, bem como dificuldade em extrair conclusões ou fazer inferências, usando conhecimentos gerais.

O grande número de estudos sobre a dislexia, realizados nos últimos anos, permite afirmar que este transtorno envolve diferentes níveis quanto à descrição. Considerando que se trata de um transtorno do desenvolvimento, pode-se abordar a dislexia em suas características neurobiológicas, cognitivas ou comportamentais. Por fim, a manifestação da dislexia difere de uma língua para outra em razão do grau de transparência da ortografia da língua em questão. Por transparência da língua entende-se o grau de consistência da correspondência entre grafema e fonema, sendo que em línguas ditas mais transparentes esta correspondência se apresenta de modo bastante consistente, enquanto em línguas de ortografia opaca há mais inconsistência na relação grafemo-fonológica. No presente estudo, a definição de dislexia que norteia o experimento a ser relatado é aquela proposta por Lyon *et al.* (2003), também adotada pela Associação Internacional de Dislexia. Para uma síntese da literatura sobre dislexia do desenvolvimento referimos o leitor a Kuerten, Mota e Segart (2019).

1.1 Processamento da morfologia derivacional

O processamento da informação morfológica por pessoas com dislexia ainda é uma questão pouco esclarecida. Por exemplo, Elbro e Arnbak (1996) sugerem que leitores com dislexia são propensos a apoiar-se nos morfemas durante o reconhecimento visual de palavras. Em seu estudo, os autores observaram que crianças com dislexia se beneficiavam da estrutura morfológica na leitura e que o benefício da morfologia foi maior para estas crianças do que para aquelas sem dislexia. Da mesma forma, Casalis, Cole e Sopo (2004) mostraram, em estudo com crianças com dislexia, que o

desenvolvimento da consciência morfológica em crianças com dislexia é em parte independente das suas habilidades fonológicas. Quémart e Casalis (2013, p. 5) argumentam que a explicação para as dificuldades dos participantes com dislexia no reconhecimento das palavras pode estar na ineficiência da informação fonológica o que, como já foi dito, interfere na habilidade de estabelecer correspondência entre grafemas e fonemas, impedindo que pessoas com dislexia desenvolvam habilidades automáticas e rápidas no reconhecimento visual de palavras.

Traficante (2012) afirma que, frente a palavras longas e complexas, uma importante contribuição para a ativação das representações lexicais vem da identificação dos morfemas da palavra. Para Traficante (2012), em função de suas dificuldades fonológicas, as crianças com dislexia são capazes de usar o processamento morfológico para criar estratégias compensatórias para leitura. Entretanto, a dificuldade dos participantes com dislexia em reconhecer palavras isoladas aumenta frente a palavras morfológicamente complexas, especialmente quando a relação entre palavras complexas e sua raiz não é semanticamente transparente.

Martens e de Jong (2006) estudaram os efeitos do tamanho das palavras na decisão lexical em crianças com e sem dislexia. Para seu estudo, estes autores aplicaram tarefas de decisão lexical e observaram que o tamanho das palavras afetava consideravelmente a leitura de crianças com dislexia. Para Martens e de Jong (2006) apontam que os leitores disléxicos têm dificuldade em ler palavras longas e palavras novas. A possibilidade de decompor palavras morfológicamente complexas em unidades do tamanho de morfemas facilitaria o reconhecimento das palavras. Já segundo Bourassa *et al.* (2006), alguns problemas de segmentação e de irregularidades podem ser resolvidos se as crianças considerarem a estrutura morfológica das palavras. A morfologia, nesse caso, poderia ajudar crianças a lidar com certas irregularidades da escrita de maneira mais eficiente.

Em resumo, a facilitação morfológica, em tarefa de nomeação de palavras e pseudopalavras, evidenciada na população com dislexia (BURANI *et al.*, 2008; ELBRO; ARNBAK, 1996) sugere que, apesar de suas dificuldades em decodificar palavras, os leitores com dislexia são capazes de captar unidades maiores, como os morfemas, para identificar mais rapidamente as palavras. O experimento 1 de Quémart e Casalis (2013) amplia tais resultados, indicando que o processamento morfológico também participa do reconhecimento visual de palavras por leitores com dislexia.

O objetivo principal Quémart e Casalis (2013) foi investigar se crianças francesas disléxicas se apoiam nos morfemas durante o reconhecimento visual de palavras. Especificamente, o estudo investigou a maneira pela qual as propriedades semântica e de forma dos morfemas influenciam esse reconhecimento. Para tanto, Quémart e Casalis (2013) conduziram dois experimentos de priming encoberto, nos quais manipularam a sobreposição semântica (Experimento 1) e a sobreposição da forma (Experimento 2) entre pares de palavras morfológicamente relacionadas.

No Experimento 1, 48 crianças desempenharam uma tarefa de decisão lexical, sendo 16 crianças com dislexia (7 meninos e 9 meninas, média de idade de 13,6 anos) e 16 crianças sem dislexia em cada um dos 2 grupos controle. Um grupo controle foi organizado por nível de leitura (RL), sendo 9 meninos e 7 meninas (média de idade 9,8 anos) e um grupo controle foi organizado por idade cronológica (CA), sendo 8 meninos e 8 meninas (média de idade 13,1 anos).

Para a tarefa de decisão lexical, foram selecionados pares de palavras *prime*-alvo separados em quatro condições de relação de derivação: morfológica (tablette-TABLE), pseudoderivação (relação morfológica, sem sobreposição semântica – baguette-BAGUE; ortográfica (sobreposição ortográfica sem relação morfológica – abricot – ABRI) e controle semântico (tulipe – FLEUR). Todas as crianças foram submetidas a um conjunto de testes, realizados para controle de suas habilidades cognitivas, metalinguísticas e de

leitura, e incluiu a avaliação de raciocínio não verbal, vocabulário receptivo, decodificação fonológica e consciência morfológica.

Na tarefa de decisão lexical o participante deveria decidir se a sequência de letras que estava sendo apresentada na tela do computador correspondia a uma palavra existente no francês. Para dar a sua resposta, a criança deveria apertar a tecla “p” no teclado do computador se a resposta fosse “sim” e tecla “q”, se fosse não. Os participantes foram instruídos a responder de maneira rápida e precisa e não foram informados de que havia um prime antes da apresentação do estímulo alvo.

Os resultados do Experimento 1 mostraram um efeito de *priming* morfológico, estatisticamente significativo, no grupo de participantes com dislexia bem como nos dois grupos controle. Entretanto, para os participantes com dislexia, não foram encontrados efeitos de *priming* nas 3 outras condições (pseudoderivação, ortográfica e semântica). Já para os participantes dos grupos controle, foram encontrados efeitos de *priming* na condição de pseudoderivação (mas não nas condições ortográfica e semântica).

De acordo com Quémart e Casalis (2013, p. 14), estes padrões de *priming* indicam que crianças com dislexia se beneficiam da presença de um *prime* morfológicamente relacionado ao processar um alvo. As autoras apontam ainda que este resultado reforça a hipótese de que pessoas com dislexia são capazes de processar unidades morfêmicas apesar de suas dificuldades em decodificar, como já proposto por Elbro e Arnbak (1996) e Burani *et al.* (2008).

Ainda conforme Quémart e Casalis (2013, p. 14) o uso do paradigma do *priming* encoberto permite demonstrar que a ativação das representações morfológicas é rápida e automática em leitores disléxicos. Os resultados indicam também que, assim como crianças sem dislexia, crianças com dislexia são influenciadas diretamente pelas propriedades semânticas dos morfemas. Ao contrário das crianças dos grupos controle, as crianças com dislexia não apresentaram efeitos de *priming* significativos na condição de

pseudoderivação, o que significa dizer que, para elas, a sobreposição de forma não é suficiente para a decomposição de palavras morfologicamente complexas em componentes menores. Quémart e Casalis (2013) concluem que, em francês, o processamento da morfologia escrita por leitores disléxicos é mais influenciado pelas propriedades semânticas dos morfemas do que pela forma ortográfica dos morfemas, o que é evidência para uma representação morfológica de natureza semântica em pessoa com dislexia (p. 14). Para confirmar este achado, Quémart e Casalis (2013) conduziram um segundo experimento o qual, por não ser imediatamente relevante para este capítulo, não será apresentado. Nosso interesse mais imediato é determinar se esta possibilidade de representação morfossemântica pode ser verificada em leitores disléxicos falantes do PB.

2. Método

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Os instrumentos e procedimentos adotados foram também avaliados em um estudo piloto prévio, após a aprovação no CEP. Todos os participantes leram e assinaram um Termo de Assentimento e seus responsáveis legais leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participantes

Participaram do estudo 12 alunos regularmente matriculados em escolas da rede pública municipal e estadual da região de Florianópolis/SC. O grupo experimental foi composto por 6 alunos formalmente diagnosticados com dislexia do desenvolvimento, com idades entre 11 e 14 anos (média de idade = 12 anos). O grupo controle foi composto por 6 alunos sem dislexia das

mesmas escolas dos participantes do grupo experimental, com idades entre 12 e 14 anos (média de idade = 12,8 anos).

Instrumentos

No presente estudo foram utilizados 7 instrumentos no total, sendo 5 destinados à avaliação cognitiva e linguística dos participantes. Os seguintes instrumentos foram utilizados: (1) Questionário de informações do participante, (2) Teste de leitura, (3) Avaliação do raciocínio não verbal, (4) Teste de vocabulário, (5) Avaliação da decodificação fonológica, (6) Avaliação da consciência morfológica e (7) Tarefa de decisão lexical. A seguir apresentamos uma breve descrição de cada instrumento.

Questionário de Informações do Participante: Composto de oito itens, continha perguntas acerca do nome, data e local de nascimento, sexo, dextralidade, hábitos de leitura, atividades de lazer, além de perguntas sobre possíveis distúrbios auditivos ou visuais, doença neurológica, tratamento em fonoaudiologia e administração de medicamento de uso contínuo. O questionário foi respondido pelo representante legal do participante.

Teste de leitura: Todos os participantes foram submetidos a um teste de leitura, para avaliação da compreensão leitora. Para tanto foi utilizado um dos textos sugeridos por Saraiva, Moojen e Munarski (2005), “O Bebê Elefante”. Os participantes foram solicitados a ler o texto em voz alta. Computou-se o tempo de leitura e o número de palavras lidas. A leitura do participante foi avaliada pelo número de palavras lidas corretamente por minuto. Este teste foi aplicado para determinar se os participantes teriam condições de desempenhar a tarefa de reconhecimento visual de palavras.

Avaliação do raciocínio não verbal: Para avaliar o raciocínio não verbal dos participantes deste estudo adotou-se o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, Escala Geral (*Standard Progressive Matrices - SPM*), destinado a maiores de 11 anos com inteligência média ou superior, caso dos nossos participantes.

Teste de vocabulário: Para avaliar o vocabulário dos participantes desta pesquisa utilizamos o subteste Vocabulário, da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (*WISC-IV*), que é um dos subtestes principais do Índice de Compreensão Verbal desta escala de testes. Este teste é composto de itens figurativos e de itens verbais (4 figuras e 32 palavras).

Decodificação fonológica: Para avaliar a habilidade de decodificação fonológica dos participantes deste estudo adotou-se o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (*TCLPP*), de Seabra e Capovilla (2010), que permite avaliar a competência de leitura silenciosa de palavras isoladas. O caderno de aplicação é composto de oito itens para treinamento do participante e 70 itens para o teste em si, sendo que cada item corresponde a uma palavra ou pseudopalavra, associada a uma figura. A tarefa do examinando é circundar as palavras corretas e riscar as incorretas.

Avaliação da consciência morfológica: Para avaliar a consciência morfológica dos participantes aplicamos a tarefa de Analogia Gramatical – Morfologia Derivacional (*MOTA; SANTOS; GUIMARÃES; 2014*). A tarefa analisa a capacidade da criança em manejar os morfemas. É composta por oito itens a partir dos quais o participante deve formar uma palavra morfológicamente complexa.

Tarefa de decisão lexical: A tarefa de decisão lexical foi elaborada com base na tarefa de Quémart e Casalis (2013), em que os pares prime-alvo foram

organizados em quatro condições: Morfológica, Pseudoderivação, Controle Ortográfico e Controle Semântico. Na condição Morfológica, os pares de palavras estavam relacionados morfológicamente, o *prime* é uma palavra morfológicamente derivada do alvo (ex: mesinha – MESA). Na condição de Pseudoderivação, há uma relação morfológica entre os pares *prime*-alvo, mas não há relação semântica entre eles (amoreira – AMOR). Na condição de Controle Ortográfico, o *prime* não é uma palavra derivada do alvo, mas seu início é ortograficamente igual ao do alvo (corredor – COR). Os pares do Controle Semântico estão relacionados pelo significado, mas sem relação morfológica e/ou ortográfica (tulipa – FLOR). Para escolha dos estímulos (palavras *prime* e alvos) foi considerada a frequência da palavra (com base no corpus de Pinheiro, 1996) e seu tamanho - o *prime* com 5 letras em média e o alvo com 4 letras em média. Os estímulos eram compostos de pares *prime*-alvo, nas seguintes condições: *prime*-alvo relacionados (64 pares); *prime*-alvo não-relacionados (64 pares); pares distratores (16 pares), considerando para estes pares o alvo como sendo palavra real do PB. Juntos, estes 64 pares de cada condição obedeciam às relações morfológicas propostas pelo estudo de Quémart e Casalis (2013): 16 pares em cada uma das quatro condições, sendo que as palavras alvo eram apenas 8 por condição, e se repetiam com *primes* diferentes nas condições relacionado e não-relacionado. No desenho da tarefa, que foi programada no software E-prime 2.0 (versão profissional) os estímulos foram distribuídos aleatoriamente em duas listas. Como em Quémart e Casalis, elaboramos duas listas de estímulos para que a tarefa fosse aplicada com um intervalo de 5 minutos, de modo a minimizar o cansaço para o participante. Tal como em Quémart e Casalis (2013), o participante deveria decidir se a sequência de letras que estava sendo apresentada na tela do computador correspondia a uma palavra existente no francês. Para dar a sua resposta, a criança deveria apertar a tecla “p” no teclado do computador se a resposta fosse “sim” e tecla “q”, se fosse não. Os participantes foram instruídos

a responder de maneira rápida e precisa e não foram informados de que havia um *prime* antes da apresentação do estímulo alvo.

Para aplicação dos testes de raciocínio não verbal e de vocabulário receptivo, tivemos a supervisão de um psicólogo, conforme solicitado nas instruções dos materiais relativos a estes testes. Para o teste de decodificação fonológica e a tarefa de avaliação da consciência morfológica, fornecemos lápis e borracha para cada participante. A aplicação das tarefas e testes seguiu a sequência de Quémart e Casalis (2013).

Procedimentos

Em cada escola as tarefas, que foram aplicadas individualmente, foram feitas em sala especialmente designada para a coleta de dados. Durante a aplicação das tarefas, permaneciam na sala o aluno e uma examinadora, com exceção de um aluno disléxico, cuja mãe foi solicitada a acompanhar a realização das tarefas. Após a leitura e assinatura do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a aplicação das tarefas obedeceu a seguinte ordem: (1) questionário de informações do participante; (2) teste de leitura; (3) tarefa de decisão lexical; (4) avaliação de raciocínio não verbal; (5) teste de vocabulário; (6) decodificação fonológica; (7) avaliação da consciência morfológica.

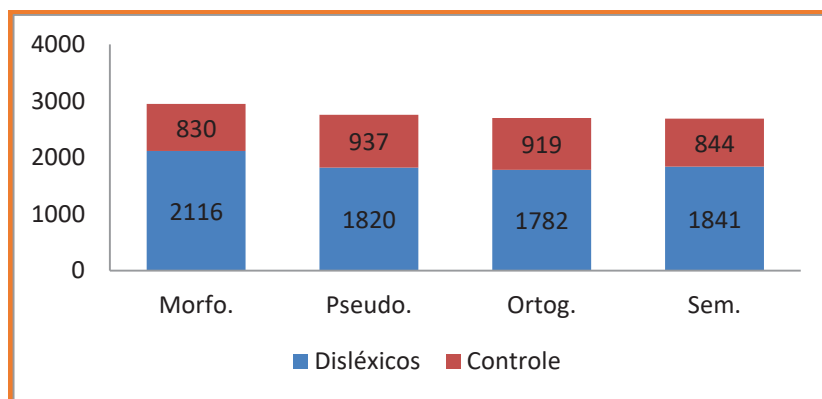
3. Resultados e discussão

Para fins do presente capítulo, nos concentraremos sobre os resultados da tarefa de decisão lexical. A análise estatística dos dados da tarefa de decisão lexical (tempo de reação das respostas corretas) foi realizada no programa STATISTICA, que se mostrou mais adequado para o tamanho da amostra (reduzido número de sujeitos, N=12).

Realizou-se uma análise multivariada, ANOVA de medidas repetidas de três vias com quatro fatores: GRUPO (Disléticos e Controle); CONDIÇÃO (4 condições de derivação na relação prime-alvo: Morfológica, Pseudoderivação, Controle Ortográfico e Controle Semântico); PARES (prime-alvo relacionados e prime-alvo não-relacionados) e LISTA (ordem de apresentação dos estímulos: L1 – primeira parte da tarefa e L2 – segunda parte da tarefa).

O gráfico 1 apresenta as médias de tempo de resposta na tarefa de decisão lexical do grupo experimental e do grupo controle, em cada uma das 4 condições.

Gráfico 1 - Tempo de resposta na tarefa de decisão lexical



Como pode ser visto no gráfico 1, os participantes do grupo experimental (disléticos) apresentam médias de tempo de reação de decisão lexical maiores que os participantes do grupo controle (não disléticos) nas quatro condições.

Os resultados da ANOVA de medidas repetidas mostram que não houve efeito de *priming* estatisticamente significante em nenhuma condição para nenhum dos grupos ($F(3, 80) = 0,12228, p = ,94672$). Entretanto, há uma diferença estatisticamente significante entre os tempos de reação do grupo experimental e os tempos de reação do grupo controle, ($F(1, 80) = 164,18, p = 0,0000$), independente das condições de derivação - morfológica,

pseudoderivação, controle ortográfico e controle semântico - $F(3, 80) = 0,58496, p=0,62661$), da relação entre os pares, se pares relacionados ou não relacionados ($F(1, 80) = 0,03806, p=0,84582$), e dos tipos de lista (Lista 1 e Lista 2): $F(1, 80) = 0,06423, p=0,80059$. Ou seja, a ANOVA de medidas repetidas detectou diferença no fator GRUPO ($F(1, 80) = 164,18, p=0,0000$) apenas, não havendo interação entre os demais fatores ($F(3, 80) = 0,02468, p=0,99472$), mesmo após a realização do pós-teste de Tukey e Newman-Keuls. Esses resultados, em certo grau esperados, indicam que, na tarefa de decisão lexical, o único efeito estatisticamente significativo é o de grupo. Os tempos de reação dos participantes com dislexia, na tarefa de decisão lexical, são diferentes dos tempos de reação dos participantes sem dislexia, e essa diferença é estatisticamente significativa. Muito possivelmente estes resultados totais se devem ao N baixo e ao grande número de fatores envolvidos nas comparações.

Observa-se que os dados se apresentaram homogêneos, apesar de não terem passado no teste de normalidade (LISTA 1 - K-S $d=0,22738, p<0,01$; Lilliefors $p<0,01$ Shapiro-Wilk $W=0,77557, p=0,00000$; LISTA 2 - K-S $d=0,14341, p<0,05$; Lilliefors $p<0,01$ Shapiro-Wilk $W=0,92664, p=0,00005$). A homogeneidade dos dados pode ser explicada pelo bom desenho do estudo e pela boa condução metodológica. Entretanto, outra vez, o N amostral deve ser considerado como a variável que influenciou a não normalidade dos dados.

Na ausência de resultados estatisticamente significativos, não é possível comparar os resultados do presente estudo ao de Quémart e Casalis (2013) no que diz respeito ao efeito de *priming* por condição de processamento. Entretanto, com base no efeito significativo do fator Grupo, é possível argumentar que, comparativamente aos participantes sem dislexia, os participantes com dislexia apresentam comportamento distinto perante o reconhecimento visual de palavras morfológicamente complexas. As médias de tempo de resposta dos participantes com dislexia indicam que o processamento morfológico é mais custoso para estes participantes. Em

resumo, os resultados estatisticamente significativos podem ser tomados como evidência preliminar de que a leitura de palavras morfologicamente complexas em PB implica custo de processamento ao leitor disléxico.

Conclusões

A dislexia do desenvolvimento é caracterizada por dificuldades no desenvolvimento de representações fonológicas, o que implica dificuldades na decodificação neste nível. Entretanto, conforme a literatura aponta (HATCHER; SNOWLING, 2002) crianças com dislexia estabelecem conexões entre ortografia e fonologia em um nível de unidades maiores (*coarse-grained level*), ou seja, entre unidades maiores do que grafemas e fonemas. Os resultados do estudo de Quémart e Casalis (2013) com crianças francesas com dislexia ampliam esta visão indicando que leitores com dislexia também são capazes de se apoiar em unidades do tamanho de morfemas durante o reconhecimento visual de palavras. No estudo francês o grupo com dislexia apresentou efeito de *priming* na condição morfológica, mas não apresentou o mesmo efeito nas outras condições de derivação (pseudoderivação, controle ortográfico e controle semântico). No estudo que relatamos nesse capítulo tivemos como objetivo examinar se este efeito está presente também no processamento da morfologia derivacional em PB durante o reconhecimento visual de palavras por crianças com dislexia.

Nossos resultados mostram que indivíduos com dislexia do desenvolvimento, quando comparados àqueles sem dislexia, de mesma idade cronológica e série escolar, apresentam desempenho distinto com relação ao tempo de resposta na tarefa de decisão lexical. Os participantes com dislexia levaram tempo significativamente maior, comparativamente àqueles sem dislexia, para decidir se a sequência de letras que viam na tela do computador eram uma palavra do português ou não. Nossos resultados não nos permitem

afirmar que os participantes com dislexia desenvolvem representações para a morfologia da palavra escrita ou que estes leitores ativam estas representações rápida e automaticamente durante o reconhecimento visual de palavras morfologicamente complexas.

O efeito principal que foi apontado pela nossa investigação foi o de grupo, ou seja, confirma-se que a diferença nos tempos de reação dos leitores com dislexia e dos leitores sem dislexia é significativa. Entretanto, os resultados não mostraram efeito significativo nas comparações entre as condições de derivação, seja entre os pares prime-alvo relacionados e os pares prime-alvo não relacionados, seja entre os dois momentos de apresentação dos estímulos (Lista 1 e Lista 2). Portanto, neste estudo, não é possível afirmar que leitores com dislexia apoiam-se na morfologia derivacional do português como estratégia para o reconhecimento visual de palavras.

Considerando que a identificação visual da palavra é um componente central da leitura da frase e que o acesso lexical é uma etapa fundamental do processo de construção de significado a partir do texto, o ensino da leitura para crianças com dislexia deve levar em consideração que a extração de informação linguística da palavra, um importante suporte para a leitura, está comprometida no caso destes leitores. Para crianças com dislexia, a leitura da palavra pode ser um processo custoso que requer estratégias compensatórias e uma abordagem de ensino que levem essas especificidades em consideração.

Referências

BOURASSA, D.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children. **Memory & Cognition**, v. 34, p. 703-714, 2006.

BURANI, C.; MARCOLINI, S.; DE LUCCA, M.; ZOCOLLOTTI, P. Morpheme-based reading aloud: Evidence from dyslexic and skilled Italian readers. **Cognition**, v. 108, p. 243-262, 2008.

CASALIS, S.; COLÉ, P.; SOPO, D. Morphological awareness in developmental dyslexia. **Annals Of Dyslexia**, v. 54, n. 1, p. 114-138, 2004.

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

DEUSCHLE, V.P.; CECHELLA, C. O Déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Rev CEFAC**, v. 11, Supl. 2, p. 194-200, 2009.

ELBRO, C.; ARNBAK, E. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. **Annals of Dyslexia**, 46, 1, p. 209-240, 1996.

FLETCHER, J.C. The evolution of a scientific concept. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 15, p. 501-508, 2009.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.

HATCHER, J.; SNOWLING, M. J. The phonological representations hypothesis of dyslexia: From theory to practice. In REID, G.; WEARMOUTH, J. (Eds.). **Dyslexia and literacy: Theory and practice**. New York: Wiley, 2002, p. 69-83.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of Dyslexia**. 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KUERTEN, A. B.; MOTA, M. B.; SEGAERT, K. Developmental dyslexia: a condensed review of literature. **Ilha do Desterro**, v. 72, 3, p. 249-270. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p249>.

LESAUX, N.K ; GEVA, E.; KODA, K.; SIEGEL, L.S.; SHANAHAN, T. Development of literacy in second-language learners. In AUGUST, D.; SHANAHAN, T. (Eds.). **Developing reading and writing in second-language learners: lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth**. New York: Routledge, 2008. p. 27-59.

LYON, G. R. Toward a definition of dyslexia. **Annals Of Dyslexia**, v. 45, n. 1, p. 1-27, 1995.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 53, n. 1, p. 1-14, 2003.

MARTENS, V. E. G.; DE JONG, P. F.; The effect of word length on lexical decision in dyslexic children and normal reading children. **Brain and Language**, v. 98, n. 2, p. 140–149, 2006.

MICHELINO, M.A; CARDOSO, A.; SILVA, P.B.; MACEDO, E.C. Desempenho em testes psicopedagógicos e neuropsicológicos de crianças e adolescentes com dislexia do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem. **Revista de Psicopedagogia**, v. 34, n. 104, p. 111-125, 2017.

MOTA, M., SANTOS, A.; GUIMARÃES, S. Evidências de validade e consistência interna de tarefas de analogia gramatical. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 4, p. 250-257, 2014.

MOTA, M.B. O que é dislexia? In OTHERO, G.; FLORES, V. N. **O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana**. São Paulo: Parábola, 2012. Pp. 187-192.

PENNINGTON, B.F. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension.

PINHEIRO, A. M. V. Word Frequency Count in Written Brazilian Portuguese. In: CONTENTO, S. (Org.). **Psycholinguistics as a Multidisciplinarily Connected Science**. Cesena: Società Editrice Il Ponte Vecchio, 1996. v. 2, p. 47-52.

QUÉMART, P.; CASALIS, S. Visual processing of derivational morphology in children with developmental dyslexia: Insights from masked priming. **Applied Psycholinguistics**, v. 36, n. 02, p. 345-376, 2013.

RAMUS, F. Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. **Trends in Neurosciences**, v. 27, n.12, p. 720–726, 2004.

RAMUS, F. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. **Brain**, v. 126, n. 4, p. 841-865, 2003.

SARAIVA, R.; MOOJEN, S.; MUNARSKI, R. **Avaliação da Compreensão Leitora: Textos Expositivos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Scientific Studies of Reading, v. 18, n. 1, p. 22–37, 2014.

SEABRA, A.; CAPOVILLA, F. **Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP)**. São Paulo: Memnon, 2010.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Dyslexia (Specific Reading Disability). **Biol Psychiatry**, v. 77, n. 7, p. 1301-1309, 2005.

SHAYWITZ, S. **Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level**. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

SNOWLING, M.J. **Dyslexia**. Malden, MA: Blackwell, 2000.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas** - o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEMPLE, E.; DEUTSCH, G. K.; POLDRACK, R. A.; MILLER, S. L.; TALLAL, P.; MERZENICH, M. M.; GABRIELI, J. D. E. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 100, n. 5, p. 2860–2865, 2003.

TRAFICANTE, D. De los grafemas a los morfemas: un medio alternativo para mejorar la habilidades de los niños con dislexia. **Revista de Investigación En Logopedia**, v. 2, n. 2, p. 163-185, 2012.

VELLUTINO, F. R. **Dyslexia: Theory and research**. Cambridge, MA: MIT Press, 1979.

VELLUTINO, F. R.; FLETCHER, J. M.; SNOWLING, M. J.; SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. **J Child Psychol & Psychiat**, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

PARTE II

Direcionamentos para o ensino

LA FRASE EN LA EXPERIENCIA DE LECTURA CON NIÑOS Y NIÑAS DE 4TO Y 5TO DE PRIMARIA: una reflexión desde la experiencia de aula

Dina Sofía Gualdrón Álvarez³⁸

Henry Wilson León Calderón³⁹

DOI [10.29327/5334988.1-10](https://doi.org/10.29327/5334988.1-10)

Introducción

La lectura es una de las grandes preocupaciones que ha tenido Colombia como fundamento de la formación de los y las estudiantes en la escuela, desde inicios del Siglo XXI. La política pública respecto a la Lectura, Escritura y Oralidad ha sido liderada por diferentes entes gubernamentales, entre ellos los Ministerios de Cultura y Educación. En el presente Siglo se han propuesto diversos programas del orden Nacional: “leer libera” (2002 – 2006); “Mil maneras de leer” (2003); Proyecto de Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad – PILEO, en el marco del Plan Nacional de Lectura Escritura y Oralidad (2006 – 2016); “Leer es mi cuento”, en el marco del Plan Nacional de Lectura Escritura y Oralidad (2011 - 2022); otros corresponden al orden local, para Bogotá Distrito Capital: “Libro al viento” (2004); “leer es volar” (2017 - 2020); “Leer para la vida” (2021 – 2023).

Estos programas no solamente vinculan la escuela en los niveles de Educación Básica y Media (grados Preescolar a 11^º), sino que involucran las

³⁸ Fundación CIAES - Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, dgualdron@educacionbogota.edu.co

³⁹ Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, henry.leon@uniminuto.edu.co

Red de Bibliotecas y de entidades gubernamentales y no gubernamentales que orientan de lectura, incluidas Editoriales. Para el caso de Bogotá es claro que:

La formulación de la Política Distrital de Fomento a la lectura en Bogotá, es una decisión de suma importancia en materia de políticas públicas sobre el tema de la lectura. Esta responde a una situación problemática y surge como mecanismo de solución a las situaciones planteadas en los diagnósticos que revelan las deficiencias de la población” (DÍAZ, p. 30).

Los diagnósticos provienen de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de las pruebas Saber, de estudiantes de grados 3º, 5º, 9º y 11º y hacen parte del informe del denominado Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), correspondientes al cuatrienio 2015 - 2018 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyos datos corresponden a los resultados de los años precedentes (2014 - 2017). A raíz de esto surge la necesidad de proponer estrategias que han sido trabajadas, tanto en el tiempo de escolaridad presencial como de escolaridad virtual durante los dos años que duró el encierro obligatorio (2020) y de transición a la nueva normalidad, postpandemia (2021 - 2022). Lo que se presenta es un acercamiento a algunas de las actividades desarrolladas y su respectivo análisis, teniendo en cuenta que son procesos ajustados y repensados por la pandemia y postpandemia, dados los profundos cambios mostrados por estudiantes, la relación con las familias y la escuela e incluso en aspectos personales y profesionales de los docentes. Con respecto a esto no es posible, dado el propósito del artículo, restringirse a actividades presenciales o virtuales, se asumen ejemplos de uno y otro lado a manera de contextualización de las condiciones.

1. Pruebas PISA - Pruebas SABER

Los resultados de lectura de los estudiantes en las pruebas internacionales PISA (Programme for International Students Assessment), de

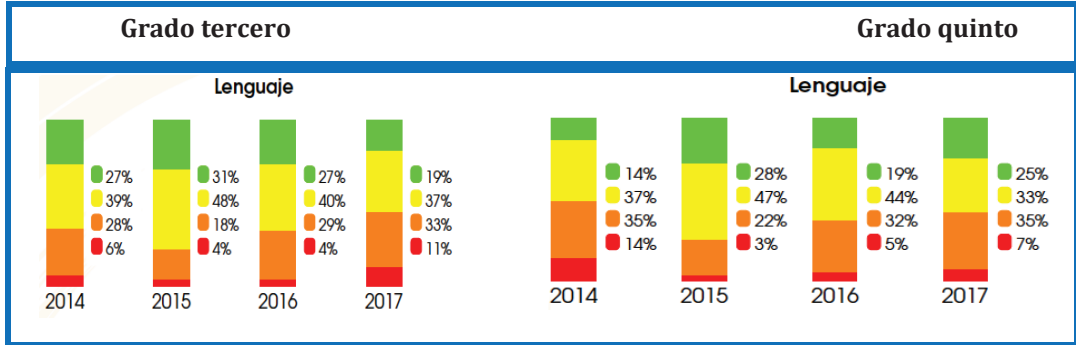
2006 en las que por primera vez Colombia participó, prendieron las alarmas sobre el bajo nivel de lectura en los estudiantes (ICFES, 2009), algo que se sabía a partir de los resultados de las pruebas de estado SABER – ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Aun cuando ya se venían adelantando programas, es en esta etapa en la que las acciones tienen mayor relevancia. Los resultados, si bien no son satisfactorios, si han mostrado una variación positiva, pero no sostenida en los resultados de las pruebas internacionales (ver Tabla 1.)

Tabla 1 - Resultados históricos de Colombia en PISA, Fuente ICFES (2018)

Área	2006	2009	2012	2015	2018
Lectura	385	413	403	425	412

Para el MEN (SF), el análisis de los resultados en el área de Lectura “se identificó que el clima escolar, el gusto por la lectura y la mentalidad de crecimiento de las habilidades cognitivas son factores clave para potenciar los aprendizajes” (Web MEN, SF, párr. 6). Los resultados igualmente se presentan por institución educativa, a través del seguimiento que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hace al progreso de los Colegios, atendiendo a diferentes parámetros: Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar. En el componente de desempeño se hace el análisis en dos áreas fundamentales de conocimiento: Lenguaje y Matemáticas. La tabla 2. Muestra el resultado del cuatrienio 2014 – 2017, analizados en el año 2018 para los grados 3º y 5º (ICFES, 2018).

De acuerdo a los resultados por niveles de desempeño los estudiantes señalan algunos aspectos importantes a tener en cuenta. Como lo indica la Figura 1.

Figura 1 - Niveles de desempeño Lectura 3º y 5º

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Las principales recomendaciones (aprendizajes por mejorar) que hace el MEN en 2018 a la institución educativa para el grado 3º y 5º son:

Tabla 3 - Recomendaciones MEN - pruebas SABER, elaboración propia.**Grado tercero:**

Reconocer los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (60% no lo hace).

Evaluar información implícita y explícita del texto de la situación de comunicación (53% no lo hace).

Comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (45% no lo hace).

Grado Quinto:

Recuperar información explícita en el contenido del texto (49% no lo hace).

Recuperar información implícita en el contenido del texto (48% no lo hace).

Reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (45% no lo hace).

Recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes del texto (43% no lo hace)⁴⁰.

⁴⁰ Los datos provienen del Informe por colegio Pruebas SABER 3º - 5º y 9º, aterrizando los resultados al aula, enviado en 2018 al Colegio por el MEN.

Es necesario aclarar que el comparativo entre grados 3º y 5º se muestra dada la organización administrativa del colegio en dos sedes: Sede **A**, donde están los estudiantes de los grados 4º a 11º y Sede **B** para los grados 0º (preescolar) a 3º. Por tanto, los estudiantes de grado 3º cuando pasan a grado 4º cambian de sede y esto, si bien no se ha estudiado a profundidad, se debe tener en cuenta porque hay dinámicas internas del colegio que modifican las relaciones entre los estudiantes de los grados de primaria y los de secundaria e inciden directa o indirectamente en los procesos de enseñanza, por ende, de aprendizaje.

En lo que respecta al paralelo de resultados entre las Pruebas PISA y las pruebas SABER que se presentan, se puede decir que las deficiencias son notorias. En el caso de las pruebas PISA, los estudiantes evaluados se ubican en un 50% en el nivel 2, es decir que ellos logran “identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo” (OECD, 2018, p. 2)⁴¹. En tanto apenas el 1% de los estudiantes lograron los niveles 5 y 6 en los que se es capaz de “comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información” (OECD, 2018, p.2). Lo que se señala en la síntesis del informe de la OECD (2018), concuerda con los datos anexos a las recomendaciones que se presentaron en la Tabla 3.

Teniendo en cuenta lo anterior desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura y en particular por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) se han venido desarrollando una serie de programas en los

⁴¹ Notas al País, Colombia:

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

que se hace énfasis en la Lectura. La Tabla 4. presenta una síntesis de los principales programas Nacionales y de la SED que se han implementado o se están implementando.

Tabla 4 - Programas de Lectura Nacional y Local

Vigencia	Plan lector y/o programa	Entidad encargada
2002-2006	“Leer Libera” Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.	Ministerio de Cultura y ministerio de Educación
2003 -	“Mil maneras de leer” Programa	Ministerio de Cultura y ministerio de Educación
2006- 2016	“PILEO” Plan Nacional de Lectura y Escritura y oralidad, Proyecto Institucional	Ministerio de Educación
2011- 2022	“Leer es mi cuento” Plan Nacional de Lectura y Escritura	Ministerio de Cultura y Ministerio de educación
2004- 2005	“Libro al viento”	Alcaldía Mayor de Bogotá
2017 - 2020	“Leer es volar” Plan Distrital de Lectura	Alcaldía Mayor de Bogotá
2021 - 2023	“Leer para la vida” Plan Distrital de Lectura	Alcaldía Mayor de Bogotá

Fuente: Elaboración Propia

2. Referentes Curriculares Nacionales para la Lectura

La Lectura está inmersa y propuesta en tres referentes curriculares del MEN: Lineamientos curriculares (1998), Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003) y Derechos Básicos de Aprendizaje, basados en evidencias (2017), todos ellos enmarcados en el diseño curricular por competencias; siendo los DBA una síntesis de los anteriores “Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular ... se organizan guardando coherencia con los Lineamientos

Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC)” (MEN, 2017, p. 6). Las competencias como lo reconoce el MEN, proviene del uso dado al mundo empresarial, por tanto, son parte de una línea claramente de tipo productivo – económico. Es por esto que desde la misma definición de lo que es la competencia se percibe este tono básicamente dirigido a una educación para el trabajo:

La competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora (MEN, SF, p. 2).

En este documento igualmente se determinan que hay tres tipos de competencias: **Básicas**, se refiere a los requisitos mínimos para el desempeño en algo específico: oficio, ocupación, interacción social; **Genéricas o Transversales**, son las que permiten resolver problemas, evaluar y utilizar estrategias, proponer soluciones propias en situaciones que lo requieran, las cuales se subdividen en instrumentales o procedimentales, interpersonales, sistémicas; **Específicas**, son las necesarias para el desarrollo y desempeño de actividades concretas principalmente de carácter profesional. En general los Referentes Curriculares Nacionales, tienen en su estructura componentes que van en esta dirección. A manera de ejemplo, se presentan los que se refieren a la lectura.

2.1 Lineamientos curriculares

Concepto de lectura: Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector ... que, juntos, determinan la comprensión.

“La comprensión es un proceso interactivo en cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto” (LERNER, 1984, citado em MEN, 1998) ... cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etc. ... el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan ... La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío. Siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo” (MEN, 1998, p. 73).

2.2 Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, Grados Cuarto - Quinto

Al terminar el grado quinto ...

COMPETENCIA E INTERPRETACIÓN TEXTUAL: Comprendo diferentes tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.

Para lo cual,

Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo argumentativo; comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído; Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos (MEN, 2005, p. 34, Mayúscula sostenida en el original).

2.3 Derechos Básicos de Aprendizaje

Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende.

Grado Cuarto, Enunciado No 6. Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.

Evidencias de aprendizaje: Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto; Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica; Identifica la estructura de los textos que lee de acuerdo con su intención comunicativa.

Grado Quinto, Enunciado 2. Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos.

Evidencias de aprendizaje: Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal de emoticones, gestos, fotografías y movimientos del cuerpo presentes en las situaciones comunicativas en las cuales participa; Compara manifestaciones artísticas de acuerdo con sus características y las visiones de mundo del entorno local y regional; Identifica la coherencia de las imágenes en los textos representados con ellas.

Grado Quinto, Enunciado 4. Reconoce en la lectura de los distintos géneros literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.

Evidencias de aprendizaje: Conoce diferentes culturas a partir de la lectura de textos literarios; Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literarios a través de los textos que lee y escribe. (MEN, 2017, pp. 22–26).

Al relacionar la mirada desde las competencias y los fundamentos que se señalan en los lineamientos, de por sí se plantean algunas objeciones que se ven con mayor claridad en los Estándares Básicos y en los Derechos Básicos de Aprendizaje. La lectura se plantea como un dispositivo de interacción, de acceso al conocimiento, por tanto, de desarrollo cognitivo, muy tangencialmente menciona lo emocional, es decir: lo vivo del ser, como si lo cognitivo fuera netamente mecánico. Así, el sujeto individual que se constriñe como sujeto social en busca de comprender su realidad, pasa al lugar del

hacedor (saber hacer) anónimo, difuminado, funcional, ajeno en lo posible a su construcción social-cultural:

Una de las problemáticas del modelo por competencias y, por lo tanto, por estándares, es que todo aprendizaje debe verse reflejado conductualmente, por lo tanto, sentires, experiencias con la lectura y demás elementos internos de significación resultan irrelevantes en los escenarios educativos (ARIAS; GARCÍA, 2015, p. 281).

Respecto a esto en el año 2007 se propuso, por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá, integrar el Lenguaje y los lenguajes en un Campo de Pensamiento: Comunicación, Arte y Expresión, pero no tuvo la continuidad esperada. Sin embargo, se destaca en sus principios que la lectura (y la escritura), se asume como práctica socio-cultural, de otra parte, se considera la diversidad textual y se mantiene la idea de que el texto se relaciona con el autor y con el contexto, pero se hace explícita la posibilidad de explorar nuevas miradas del mundo desde él “leer es poner a prueba una hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido”(SED, 2007, p. 26) , y en esos caminos está la propia vivencia y experiencia que transforma “saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados” (SED, 2007, p. 26).

3. Comprensión Lectora

Es necesario reiterar, a manera de aclaración, que el concepto de competencia, si bien ampara la construcción curricular por competencias del MEN y está directamente relacionado con el sistema económico – productivo, igualmente abre la posibilidad de colocarse al margen de esa limitación en el campo educativo. Para el presente trabajo se propone una dirección conducente a fortalecer prácticas lectoras desde el desarrollo de procesos que

vinculen lenguaje y pensamiento. En el entendido de que lenguaje y pensamiento son la base desde la cual se construye el esperado desarrollo intelectual de los estudiantes, dado que “el incremento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (VIGOTSKY, 1999, p. 31). Si bien se trata de una relación entre la habilidad, generalmente asociada a la comunicación, y el conocimiento, no es directa la relación entre ellas (habilidad – conocimiento), pero si se puede considerar que se trata de una transformación que se hace visible en la manera en que se pasa de un estado inicial a un estado alcanzado, específicamente en lo que se relaciona con el lenguaje, como lo recuerda Chomsky (1995, p. 27) “la habilidad es una cosa y el conocimiento es algo muy diferente ... distinguir claramente entre el conocimiento y la habilidad para utilizar este conocimiento”. En este espacio entra una de las necesidades fundamentales de la lectura y es el papel que juega la capacidad de comprensión que se construye desde y a través de la lectura.

La comprensión lectora no se deslinda de los componentes desde los que el MEN y el ICFES, determinan como referencias para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Lectora y que a su vez son transversales porque busca evaluar también la competencia escritora:

- Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el *qué* se dice en el texto.

- Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el *cómo* se dice.

- Componente pragmático: tiene que ver con el *para qué* se dice, en función de la situación de comunicación. (Tomado de las Competencias Comunicativa-Lectora de los grados 4º a 5º, el resaltado nuestro).

Básicamente se trata de ubicar los tres momentos que van determinando la comprensión lectora: el *qué*, ya que de una u otra manera establece una conexión entre lo que ofrece la lectura y lo que espera encontrar el lector; el *cómo*, dado que los tipos de texto en su formatos continuos o discontinuos (ver Figura 2), proponen unos sistemas de representación mediante los cuales se instaura la relación entre el texto y el lector; el *para qué*, resulta ser un encuentro de experiencias entre el autor o autora, a través del texto y el lector en busca de lograr empatía, lograda por la interpretación “la interpretación es el producto del diálogo entre el lector y el texto en una infinita y mutua determinación” (GADAMER, 1975, p. 446). De ahí la importancia de considerar diferentes tipologías y formas textuales que son sugeridas dentro de las recomendaciones dadas a la institución en el informe ISCE.

El ideal, por supuesto, es que la lectura y las prácticas de interpretación poco a poco transformen nuestra percepción del mundo a través de las tensiones que generan en nosotros mismos. No se trata entonces de que la lectura se limite a llenar de información el repositorio de la memoria, sino que cuando llegue al esperado nivel crítico inter-textual permita asumir una postura propia frente al conocimiento, al saber, al hacer, pero principalmente al ser. Este enfoque no se limita a la literatura, cubre todas las formas de lectura, diferentes lenguajes y disciplinas. Esto es a los que se refiere la diversidad de prácticas lectoras:

La diversidad de prácticas lectoras se justifica, además, porque los diferentes tipos de textos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También porque las condiciones de producción y circulación de los distintos tipos de textos son diferenciales (SED, 2007, p. 32).

Figura 2 - Síntesis Tipologías textuales



Fuente: Adaptación ICFES (2020)

Los Estándares Básicos de Competencias señalan esas otras formas textuales, desde la pedagogía de otros sistemas simbólicos (MEN, SF), específicamente enuncia que:

Se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (MEN, SF, p. 26).

En este sentido la escuela y la Comprensión Lectora se enmarca en diversos elementos que para el efecto del proyecto se entran a considerar como fundamento: un componente subjetivo perceptivo – cognitivo, reconocimiento de imágenes, de palabras y su respectiva decodificación en significados (THORNTON; CORSO, 2022; VERA-SANCHEZ; CHÁVEZ-LOOR;

ZAMBRANO-ACOSTA, 2022); unos procesos de pensamiento, reflexión, metacognición, interpretación, pensamiento crítico (ZAMBRANO; CANTOS; CABALLERO, 2020; RAMÍREZ; FERNÁNDEZ, 2022; MIRANDA; URIBE; CERPA, 2021); unos afectos y motivaciones, gusto por la lectura, por los temas de lectura, las necesidades y expectativas (PÉREZ; RICARDO, 2022); unas habilidades y condiciones, ritmo de lectura, velocidad de lectura, ambientes lúdicos (cuando se requiere) o propicios para la lectura (TORRES *et al.*, 2022), “es necesario comprender las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el lector como las que trascienden del entorno social” (COLOMER, 2008, p. 19 - 57). Por tanto la comprensión lectora, si se tiene en cuenta desde los diferentes tipos y formas textuales no se limita solamente al saber leer como decodificación sino a un complejo proceso en el que el sujeto es el hacedor mismo de sus construcciones a través de los diferentes recursos que se ponen a disposición para mejorar esa capacidad de ir más allá del mismo texto, de modo que la lectura, en cualquiera de sus formas de abordaje, conduce a la transformación de la realidad que se construye y se incorpora a la cotidianidad y la vida misma: “lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos ... es poner en cuestión eso que somos” (LARROSA, 1998, p. 63-64).

4. Experiencias

Los niveles de comprensión lectora son el referente obligado para el desarrollo de estas experiencias, porque se orientan desde el análisis de los resultados del ISCE. La comprensión lectora en las pruebas SABER del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se ubica en cuatro niveles: **Nivel 1**, Identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado; **Nivel 2**,

comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Asimismo, reconoce información explícita y la relaciona con el contexto; **Nivel 3**, interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos; **Nivel 4**, reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor ... da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto (ICFES, 2022).

Por su parte las pruebas PISA señalan seis niveles de comprensión lectora, se mencionan en este escrito como referente de contraste, y exigen al lector: **Nivel 1b**, “buscar una sola pieza de información explícitamente enunciada y ubicada en un lugar destacado de un texto breve, sintácticamente simple”; **Nivel 1a**, “localizar una o más piezas independientes de información explícitamente enunciada, reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto”; **Nivel 2**, “localizar una o más piezas de información que posiblemente deben inferirse ... reconocer la idea principal de un texto, entender relaciones o interpretar el sentido en una parte específica del texto”; **Nivel 3**, “localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre varias piezas de información que deben cumplir diversas condiciones”; **Nivel 4**, “implica la recuperación de información ... localizar y organizar varias piezas de información implícita ... interpretar el significado de matices o sutilezas del lenguaje en una sección del texto, con base en su totalidad”; **Nivel 5**, “localizar y organizar varias piezas de información altamente implícita, e inferir qué información del texto es relevante ... requiere la evaluación crítica de hipótesis con base en conocimientos especializados”; **Nivel 6**. “realizar múltiples inferencias y comparaciones, así como contrastes pormenorizados y precisos. Requieren demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de información proveniente de más de un texto ... trabajar con ideas poco familiares junto con información que es igualmente destacada y generar categorías abstractas para realizar interpretaciones” (OCDE, 2009, p. 15).

4.1 Construyendo mi entorno ideal: en busca de una vida sana

Formato: Guía de trabajo virtual

Tiempo: Un bimestre académico

La presente experiencia – guía se organiza desde los siguientes criterios: a.) **Lo instructivo**, corresponde a las pautas necesarias a estudiantes y padres para secuenciar el proceso de acuerdo a los resultados esperados, toda vez que se trabajó en el marco de la estrategia “aprende en casa” en el año 2020, durante el encierro de la pandemia. Para elaborar estas orientaciones de desarrollo se tuvo como principio un enfoque aplicable a la educación remota “propiciar enfoques colaborativos ... creando ambientes de aprendizaje flexibles, asumiendo como docentes el rol de facilitadores en el proceso” (CLARO, 2010, p. 22); b.) **Lo interpretativo**, corresponde a las frases que orientan el proceso a seguir a fin de que el estudiante, con el apoyo de la familia, culmine lo que se espera como “producto”⁴² en cada una de las asignaturas; c.) **Lo demostrativo**, son las frases que definen los criterios básicos de contenido que se hacen visibles como resultado del proceso (producto) y se enmarcaban en los diferentes aspectos sugerido por cada asignatura.

Instructivo: incluye una referencia de cercanía del proceso y los acudientes con los estudiantes: “Papitos y mamitas, agradecemos la colaboración en los procesos de los niños”; la manera como se espera que se presente el trabajo realizado y los medios a utilizar: “Encuentro sincrónico plataforma TEAMS ... en su defecto ... enviar video a los docentes ... sustentando según las orientaciones de cada asignatura”; Acompañamiento

⁴² El término se utilizó en pandemia para hacer referencia a lo demostrativo del proceso, lo entregable y evaluable y no tiene el carácter impersonal, funcional de lo económico de la competencia.


en el proceso: “los docentes de cada asignatura estaremos disponibles para atenderlos en el horario de la Jornada”. La frase en esta fase busca comunicar todo aquello que es inherente al trabajo planteado. Incluye tanto lo afectivo, lo procedimental (qué hacer) y lo cognitivo: atender las preguntas e inquietudes de los estudiantes.

Interpretativo: Los saberes, lo evaluable, el **qué** visible en la evidencia (la maqueta, ver Figura 3). Por ejemplo, Matemáticas: “medidas de cada espacio usando números decimales”; “uso de figuras geométricas”; Educación Física y Artes: “Ubicar en el plano mínimo 4 entornos (en los que se puedan desarrollar actividades) que garanticen una vida sana”. Las frases en este segundo momento son indicativas, buscan que los estudiantes y las familias tengan en cuenta lo solicitado en cada asignatura, de acuerdo a las temáticas que se están trabajando con los estudiantes. Es necesario que la frase tenga dos atributos específicos: claridad y precisión, para ello que ubiquen las palabras clave. Volviendo al ejemplo en matemáticas estas serían: medidas, espacio, números decimales y para Educación Física y Artes: ubicar (dar un lugar), entorno (con el diseño de acuerdo al uso), vida sana.

Demostrativo: Lo que el estudiante hace con la información dada, tanto en el uso de medios, como de los tiempos de realización y de lo que cada asignatura espera encontrar en la maqueta construida y que, además, puede ser explicado por el estudiante: Matemáticas, si presenta en la maqueta sala, comedor, parque, el estudiante sustenta en torno a las “Medidas del área de al menos 3 espacios” para ello señala cómo utiliza “la suma de números decimales”, el apoyo explicativo en este caso está en “los ejemplos observados en los videos”; es importante destacar el carácter emotivo con el que las frases estimulan la realización del trabajo y permiten entender cómo se relacionan los niños y niñas con el entorno, en Educación Física y Ética se plantea con respecto a la relación entorno – vida sana relacionarlos con “algunas de las actividades que se pueden desarrollar allí” y que al sustentar puedan describir

“¿Cuáles son los entornos que me hacen feliz?”. El carácter demostrativo, por tanto, pone de manifiesto una relación cualitativa del Ser, el Saber y el Hacer, ejes desde los cuales se evalúa el colegio al estudiante en el marco del modelo Enseñanza para la Comprensión teniendo en cuenta las condiciones del programa “aprende en casa” (ver Anexos: link videos).

Figura 3 - Aspectos a evaluar en cada asignatura



COLEGIO MANUELA AYALA DE GAITÁN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
“Hacia una comunidad autónoma que participa, construye y crea mediante la formación en valores”
JORNADA MAÑANA

ASPECTOS POR EVALUAR EN CADA ASIGNATURA

ASIGNATURA	ASPECTOS POR EVALUAR EN EL PLANO	ASPECTOS POR EVALUAR EN LA MAQUETA
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de cada espacio usando números decimales - Uso de figuras geométricas planas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Medidas del área de al menos 3 espacios (ejm: sala, comedor, parque) usando la suma de números decimales según los ejemplos observados en los videos. - Uso de cuerpos geométricos tridimensionales en la construcción de la maqueta.
CIENCIAS NATURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar (señalar) 6 elementos que estén ubicados en los distintos espacios y observar en su empaque la cantidad de masa expresada en gramos, que poseen (en los sólidos) y el volumen expresado en mililitros (en los líquidos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de las propiedades generales de la materia (masa y volumen), usando ejemplos representados en la maqueta.
CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar en el plano LOS espacios públicos que hacen parte de la historia según los videos (plaza, parque o espacio de reunión). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar mínimo 3 características históricas que relacionen los espacios señalados con las prácticas ciudadanas que garantizan la convivencia.
RELIGIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Leer Mateo 7: 24-28, copiar la anterior cita en el cuaderno y escribir dos aplicaciones para la construcción de la maqueta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leer Salmo 127: 1 y 2 , copiar en el cuaderno y escribir dos consecuencias de no haber aplicado este consejo en la historia.

La figura 4 muestra la meta de comprensión y el tópico, siguiendo el modelo de la Enseñanza para la comprensión, en 2 asignaturas. Es importante resaltar el carácter intertextual desde la lectura de imagen en movimiento al sugerir la visualización de videos específicos que complementan lo explicativo del proceso. Por tanto, esto implica una lectura de lo escrito, comprensión temática y ampliación con el recurso de video.

Figura 4 - Metas de comprensión y tópicos por asignatura



COLEGIO MANUELA AYALA DE GAITÁN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

"Hacia una comunidad autónoma que participa, construye y crea mediante la formación en valores"

JORNADA MAÑANA
CIENCIAS NATURALES

Meta de comprensión: El estudiante desarrollará comprensión para explicar las propiedades generales de la materia (masa y volumen) mediante la observación de algunos productos de uso regular que ubicará en un plano que permite la construcción de una maqueta tridimensional.

TÓPICO: LA MATERIA

Conceptualización: Observa el video sugerido, ejemplifica los conceptos en la construcción de tu plano y maqueta.

La Materia: <https://www.youtube.com/watch?v=swcjamDFsn0>

LENGUA CASTELLANA

Meta de comprensión: El estudiante comprende el uso del lenguaje escrito para explicar de manera clara y concreta la información que corresponde a lo solicitado en cada asignatura.

TÓPICO: COMUNICA IDEAS CLARAS Y CONCRETAS

Prepara tus textos sugeridos para socializar en la planeación y maqueta final.

Esta experiencia, al ser desarrollada durante el periodo de pandemia, en medio de las diferentes restricciones, parte de las recomendaciones hechas al colegio con base en las pruebas SABER-ICFES 3º y 5º, "Comparar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido" (ver Tabla 3). Así se ubican 4 aspectos fundamentales: 1-) Frases que orientan en cada asignatura la realización del trabajo de principio a fin; 2-) se fortalece la capacidad de interpretación de la información presente en cada temática, de modo que les permite planear y organizar lo requerido y construir la representación de acuerdo a lo pedido en cada asignatura; 3-) el proceso exige capacidad de análisis al tener que vincular tanto la intertextualidad como la interdisciplinariedad, por tanto capacidad de comprensión de los tópicos (temas) y de las orientaciones para que finalmente requiere de la capacidad de síntesis y de reflexión que se da en la evidencia presentada como cierre de la actividad; 4-) El uso de las frases pasan de lo escrito a lo verbal y se verifica el progreso al momento de sustentar oralmente la maqueta.

4.2 Proyecto integrado: Leyendo y construyendo fábulas, afianzo mi escritura

Formato: Guía de trabajo presencial académico

Tiempo: Un Bimestre

Esta experiencia fue desarrollada en el periodo de transición del encierro a la presencialidad, la nueva normalidad del año 2021. En ella se hace da mayor fuerza a la interdisciplinariedad como estrategia pedagógica, dado que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (VAN DEL LINDE, 2007). El término “integrado” es usado por las condiciones de trabajo en la alternancia durante el regreso a la escuela, los niños estaban un tiempo limitado en la escuela y el resto en casa, por lo que era necesario facilitar la comprensión y garantizar el apoyo de los padres de familia en los procesos desarrollados en casa. La construcción de la guía se hace en tres fases teniendo en cuenta lo que se hace en el aula y el trabajo en casa: fase 1. Pruebas diagnósticas de cada asignatura; fase 2. ideas previas y desarrollo de ideas; fase 3. Desarrollo de ideas y Realización, Se define una temática principal, en este caso una lectura y se procede a la construcción de fábulas.







Los criterios de desarrollo son los mismos de la guía anterior, para garantizar una línea de continuidad: Lo instructivo, parte de las metas, desempeños, que se desagregan en las frases que señalan criterios de evaluación y precisan el trabajo de aula y el trabajo en casa en el marco del trabajo de la alternancia; lo interpretativo, estas frases orientan al estudiante en el desarrollo específico de los desempeños generales (lo que se integra) y los particulares de cada asignatura; Lo demostrativo, señala la manera en que el resultado del trabajo es una demostración de los desempeños básicos


esperados y adquiridos en cada asignatura y donde intencionadamente se establece relación entre las lecturas realizadas, las actividades sugeridas y la muestra final.

Para el diagnóstico de la fase 1, se planteó una evaluación cualitativa por asignatura que permitiera visualizar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. El análisis de los resultados dejó ver los desempeños por superar (las carencias) en cada asignatura (Lenguaje y matemáticas). En la fase 2, las ideas previas y desarrollo de ideas, se hizo mediante la presentación de la temática principal, las fábulas y se incluyen dos frases interrogativas como preguntas orientadoras (ver figura 5), lo que permite a su vez evaluar la comprensión de lo leído y que el estudiante plantee aquello que desea saber.

Instructivo: establece frases que inicia con la secuencialidad para el desarrollo de la guía: "Realizar las actividades propuestas gradualmente cada semana socializando la evidencia de estas en los encuentros presenciales..." la importancia de la presencia en la escuela, teniendo en cuenta la alternancia: "Asiste puntualmente en la semana correspondiente". Frases indicativas sobre qué tener en cuenta porque es lo evaluable: "Leyendo y construyendo fábulas, afianzo mi escritura", de modo que otra frase invita a revisar el propio trabajo; "Realizar la autoevaluación al finalizar el proyecto". Las frases son de carácter instructivo y se dirigen a los estudiantes y consideran lo realizado en casa "se responsabiliza del trabajo en casa", que es un complemento de para el trabajo en el aula.

Figura 5 - Preguntas orientadoras

QUÉ SE, QUÉ QUIERO SABER, QUÉ HE APRENDIDO		
¿QUÉ SE? 	¿QUÉ QUIERO SABER? 	¿QUÉ HE APRENDIDO? 
		
Escribe lo que sabes o entiendes de la lectura introductoria.	Escribe lo que quieres saber del tema propuesto en la lectura introductoria.	¿Qué aprendiste del tema? ¿Qué dudas te quedaron del tema? Autoevalúate entre 2.5 y 5.0.




Interpretativo: son frases que orientan la acción que determina los desempeños de acuerdo a cada fase, para ello se tiene en cuenta los tres ejes de desempeño planteados en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE): **Ser:** El estudiante mostrará su responsabilidad y puntualidad en cada una de las entregas parciales y la totalidad del proyecto en el marco de la estrategia de asistencia presencial y de trabajo en Casa; **Saber,** La sustentación del desarrollo de cada una de las fases evidenciará la apropiación de los conceptos para cada asignatura; **Hacer:** El estudiante presentará cada producto final siguiendo las condiciones dadas para su elaboración teniendo en cuenta lo sugerido en cada asignatura.

Demostrativo: frases que encaminan el proceso de construcción y van desagregadas en cada una de las fases. La evidencia del resultado se cimenta en los intereses de cada niño. Y se encuentra en una primera opción: "Reescribe las 3 fábulas construidas y escoge una para representar en una maqueta". La reescritura es también una estrategia de re-lectura (CASSANY, 2005), porque exige revisar signos de puntuación, coherencia y como estrategia de comprensión se pide que construya "una fábula agregando un personaje más a la historia y que tenga en cuenta "la importancia de hacer un borrador de tu escrito para corregir ortografía y signos de puntuación" (ver

Anexos: link videos). Nuevamente la reflexión en tanto proceso de metacognición: "Realiza la autoevaluación del trabajo en cada asignatura" (ver Figura 6).

Figura 6 - Elementos introductorios de la guía



I.E.D. COLEGIO MANUELA AYALA DE GAITÁN J.M.
 "HACIA UNA COMUNIDAD AUTÓNOMA QUE PARTICIPA,
 CONSTRUYE Y CREA MEDIANTE LA FORMACIÓN EN VALORES"

PROYECTO INTEGRADO TERCER PERIODO 2021

3 PERIODO ACADÉMICO	<p>GRADO: CUARTO</p> <p>401.402.403</p>	<p>DOCENTES:</p> <p>ROSANA BUITRAGO (501) DIANA PORRAS (502) DINA SOFIA GUALDRON (503)</p>	<p>TEMA: Leyendo y construyendo fábulas afianzo mi escritura.</p>
--------------------------------	--	---	--

ESTUDIANTE: _____

TOPICO GENERATIVO: Leyendo y construyendo fábulas afianzo mi escritura.

META: El estudiante comprenderá las fábulas, su estructura e integración con las temáticas abordadas a través de las fases planteadas en el proyecto: **Leyendo y construyendo fábulas afianzo mi escritura**

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Ser, Saber, Hacer)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Ser: El estudiante mostrará su responsabilidad y puntualidad en cada una de las entregas parciales y la totalidad del proyecto en el marco de la estrategia de asistencia presencial y de trabajo en Casa</p> <p>Saber: La sustentación de cada una de las fases evidenciará la apropiación de los conceptos propios de cada asignatura.</p> <p>Hacer: El estudiante presentará los productos finales cumpliendo las condiciones dadas para su elaboración teniendo en cuenta lo sugerido en cada asignatura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar las actividades propuestas gradualmente cada semana socializando la evidencia de estas en los encuentros presenciales y/o a través de los medios habilitados por cada docente. - Asiste puntualmente en la semana correspondiente y se responsabiliza del trabajo en Casa. - Realizar la autoevaluación al finalizar el proyecto "Leyendo y construyendo fábulas afianzo mi escritura"

Los elementos relevantes de esta guía están relacionados con los niveles 1 y 2 de comprensión de las pruebas SABER, ya que en las fases uno y dos, el estudiante debe seguir literalmente lo indicativo de las frases tanto en textos continuos como discontinuos, requiriendo una apropiación básica de significación. La fase tres ubica elementos del nivel 3., dado que las




características de dichos escritos y representaciones se hacen mediante la reflexión, la interpretación, la capacidad de análisis e incluye la intertextualidad, teniendo en cuenta que la integración disciplinar que favorece la cooperación entre disciplinas y conlleva interacciones reales, es decir, reciprocidad en los intercambios apoyando la transformación de conceptos, y por supuesto la enseñanza (POSADA, 2004). Los afectos y motivaciones buscan desarrollar ese gusto por la lectura desde unas necesidades y expectativas como se mencionó en Pérez y Ricardo (2022).

4.3 Jitanjáforas: juego de significados y sentidos para la comprensión

Una manera de integrar algunos de los elementos de la lectura y la frase es ubicarlos desde el juego. Inventar palabras tipo "jitanjáforas" carece de significado, pero adquieren sentido a través del aspecto sonoro-musical. El juego inicia con la creación de palabras de cuatro y de dos sílabas con acentuación grave y se complementa con palabras conocidas, escogidas aleatoriamente con las mismas características en el número de sílabas y la acentuación, adicionalmente se utilizan palabras monosílabas. Esto con el fin de lograr una secuencia rítmico-musical que facilite el juego de lectura. Se sugiere tener una estructura de cinco frases como se muestra en el siguiente ejemplo:

KOYINAME	USAFLEPI	CHOMUHIXE	RUCAZATE
LLUBI	ÑAGI	VEWI	DOJU
MARIPOSA	POLICÍA	CAMISETA	TAPABOCAS
MESA	LOZA	DADO	GAFAS
FLOR	PAN	SOL	PAR

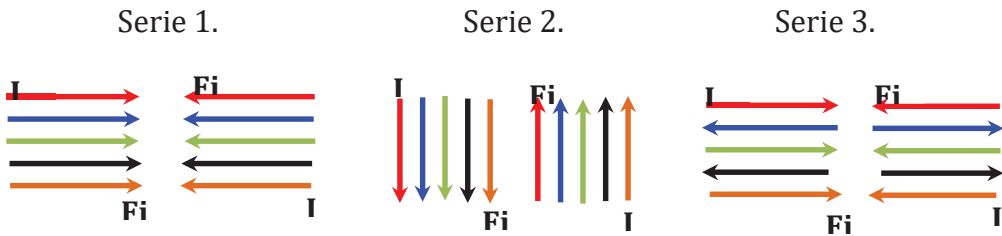
El uso de los colores hace parte de las variables a considerar para la realización de los juegos. Teniendo en cuenta que se trata de un ejercicio que

se basa en elementos musicales, se establece una correspondencia entre palabras y figuras musicales, así: palabras de cuatro sílabas con acentuación grave serían cuatro semicorcheas , palabra de dos sílabas con acentuación grave serían dos corcheas , las palabras monosílabas serían figuras de blanca .

Se hace la lectura de izquierda a derecha, manteniendo un mismo ritmo, se sugiere tener un valor base de negra de 60 ($\text{♩} = 60$), esto permite fijar la pronunciación de las palabras, para posteriormente incrementar la velocidad, máximo de 95 ($\text{♩} = 95$), en compás de 2/4. ¿Cómo crear las palabras? Se pide a los estudiantes mencionar aleatoriamente vocales, las cuales van a conformar cada palabra, se escriben separando una vocal de otra, para luego colocar en medio de ellas las consonantes y a su vez lo que sería cada palabra separada de la otra, tomando el ejemplo sería: **O I A E U A E I**, para las dos primeras palabras, luego de tener las cuatro palabras de cuatro sílabas y las dos de dos sílabas del segundo renglón (usando el mismo color para las vocales), se pide que digan consonantes sin que se repita ninguna (se recomienda usar un color contrastante para todas las consonantes y no utilizar la Q, porque requiere agregar la vocal U y esto puede generar algunas confusiones), las consonantes se van escribiendo, ojalá con un color diferente al de las vocales, de modo que en la primera lectura se tenga clara la diferencia entre vocales y consonantes, así: **K O Y I N A M E U S A F L E P I**, el uso de las consonantes de un color y de las vocales de otro en la escritura de las dos primeras frases, se hace porque luego cada una queda con un color diferente. Como complemento se escriben palabras conocidas. Una vez se haya hecho la lectura rítmica y se tenga clara la pronunciación, se procede a plantear cada una de las series de lectura: de izquierda a derecha iniciando en la primera izquierda-superior (KOYINAME) y termina en la inferior-derecha (PAR). Esta palabra se repite para hacer la serie en sentido

inverso, es decir: de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba, para terminar en la palabra que se inició (KOYINAME). El ir y volver se considera una serie, otra serie es la lectura de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, que para el caso sería (KOYINAME – LLUBI – MARIPOSA – MESA – FLOR), al igual que en la serie anterior se hace ida y vuelta. Otra serie es lectura en zig – zag, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda en la siguiente frase, como lectura para estas dos primeras frases sería: KOYINAME – USAFLEPI – CHOMUHIKE – RUKASATE – DOJU – VEWI – ÑAGI – LLUBI, se continúa hasta terminar y se hace de regreso. Gráficamente las tres series se podrían representar de la siguiente manera (Figura 7):

Figura 7 - Series direccionalidad de lectura



En niveles de mayor complejidad se puede combinar lectura mental con lectura en voz alta combinando colores, siguiendo el ritmo; también se pueden subrayar aleatoriamente palabras para que unas las lean los niños y otras las niñas, en este caso quien está leyendo se pone de pie y quien no tiene que leer se queda sentado. Se pueden proponer muchas otras combinaciones de lectura y acción, incluso hacerlo todo en una secuencia (serie de series).

De este juego surgen trabajos de producción textual en los que las frases no implican un significado, pero si un sentido vinculado con la musicalidad (ver Figura 8). Al combinar las palabras se pueden crear historias (ver Figura 9).

Figura 8 – Musicalidad

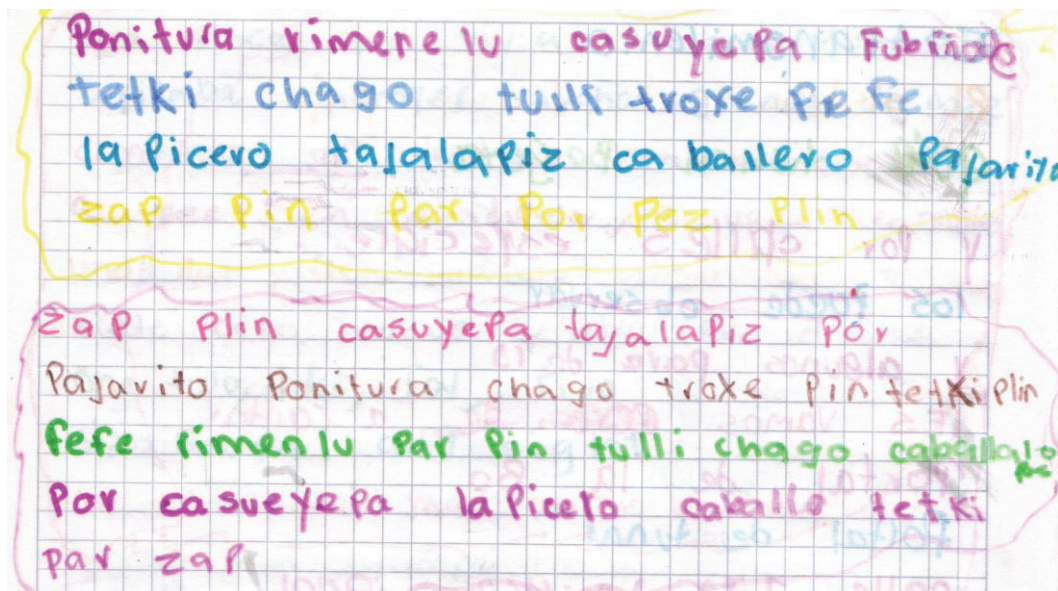
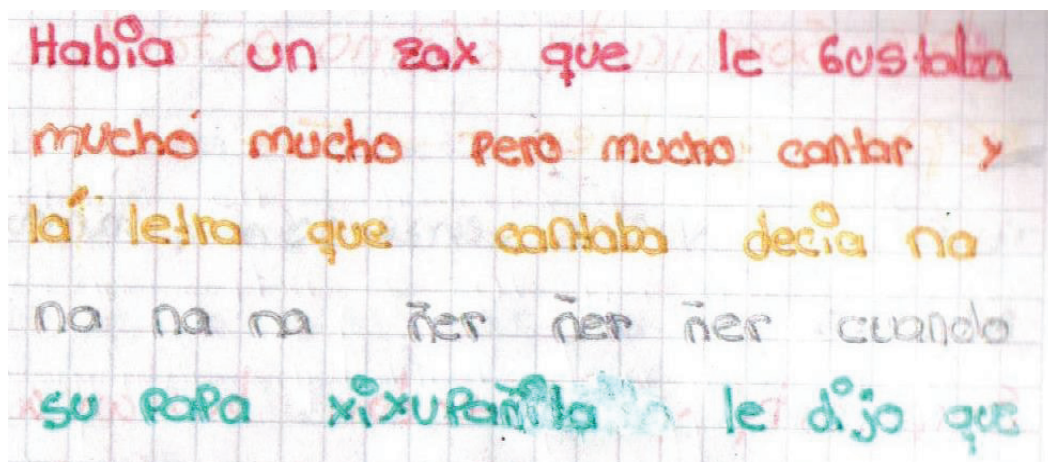


Figura 9 – Historia



Teniendo en cuenta tanto lo relacionado con el ritmo de lectura, se puede decir que la comprensión también está dada por este tipo de esquemas en los que la atención, la memoria (ESCURRA, 2003) y las múltiples

posibilidades de interpretación conllevan la búsqueda de nuevos significados (queso Kesiwado; carro tajalápiz; un pajarito que canta Lapicero). Si se apuesta por los niveles de comprensión se encuentra que producir textos combinando frases exige estar en un nivel 2 (inferencia) y si se vinculan diferentes tipos de texto como el sonoro, visual e incluso corporal se estaría en un nivel 3 (intertextual), de los que describe las pruebas SABER ICFES (2020). Pero también apuntaría a los niveles 3 y 4 descritos en las pruebas PISA. La frase, para este tipo de juegos trasciende la literalidad y genera motivaciones para la comprensión (PÉREZ; RICARDO, 2022), exige un alto nivel de abstracción y de relacionamiento con diversas formas de significación para propiciar miradas alternativas a las estrategias de lectura utilizadas para mejorar resultados de las pruebas SABER (TORO; RAMÍREZ, 2019).

4.4 Interrogar y re-crear, lo que no se dice

Uno de los aspectos que más ha marcado el derrotero de la comprensión en la escuela, especialmente en la educación primaria, es el uso de la pregunta como dispositivo de verificación sobre lo leído; su uso anticipa la respuesta porque se busca el *control de lectura*: ¿Cuál es la idea principal? ¿Quién es el personaje principal? ¿Dónde ocurre la historia? Otras buscan dar el carácter educativo de la lectura: ¿Qué enseñanza te deja lo leído? ¿Qué aprendiste de la lectura?, dejando la comprensión apenas en el nivel literal (Nivel 1, de las pruebas SABER-ICFES y Nivel 1b y 1a de las pruebas PISA).

Como en este caso, los resultados de las pruebas estatales han sido el faro que orienta las acciones de mejora en la comprensión lectora de los estudiantes, algunas alternativas conectan la comprensión lectora con el pensamiento crítico, partiendo de los problemas de lectura de los estudiantes, son básicamente deficiencias en vocabulario y su uso, la dificultad para generar conexiones, anticipaciones e inferencias en la lectura, esto impide

establecer relaciones de interpretación en el texto, darle contexto a la frase en el texto. Por tanto, la baja comprensión no permite forjar el pensamiento crítico, con consecuencias en el desarrollo cognitivo:

El pensamiento crítico ... muestra que en todas las habilidades evaluadas (inferencia, reconocimiento, deducción interpretación y evaluación), los estudiantes presentan dificultad, ubicándolos, en niveles de bajo y promedio bajo, lo que indica bajos niveles de rendimiento en los procesos cognitivos (MIRANDA; URIBE; CERPA, 2021, p. 161).

Estos autores indican que la capacidad de inferencia en la lectura debe ser promovido por los docentes: “los docentes estimulan muy poco las habilidades lectoras, consecuentemente la comprensión inferencial y crítica son capacidades que se encuentran poco desarrolladas, dificultándole al estudiante la capacidad de realizar inferencias y críticas al texto que lee” (MIRANDA; URIBE; CERPA, 2021, p. 152).

En una mirada más cercana al presente proyecto, Kendeou, Mc Master y Christ (2016) confirman la posibilidad de formar esa capacidad de inferencia en la lectura comprensiva, ya que, si los procesos de inferencia no se realizan durante la lectura, las significaciones adyacentes tampoco serán posibles, por tanto, no van a aparecer en la lectura “*[If] they fail to perform the fundamental inferential processes that construct meaning while reading, and if meaning is not constructed during reading, then it is also not a product once reading is complete*” (p. 62). El concepto mismo de inferencia vincula lo evocativo, es decir lo que es traído a la memoria a partir de lo que se lee y lo que se puede complementar, es implícito y no está en el texto “*an inference is information that is retrieved from memory or generated during reading to fill in information that is not in a text*” (p. 63). Entre las estrategias propuestas está el hecho de ubicar pistas, claves que lleven a pensar en voz alta, es decir a escucharse para encontrar cómo llenar esos *vacíos* que conducen a la inferencia: “*(b)systematic questioning about key parts of text, with feedback; (c)*

teaching specific strategies such as looking for clues and thinking aloud” (p. 64). Las estrategias pueden solo implicar además elaborar predicciones y preguntas antes de abordar el texto (desde las imágenes y el título, por ejemplo), para lograr la creación de imágenes mentales, ubicar algunos elementos fundamentales del texto. La suma de estas acciones permite recuperar la información y complementar el sentido y significado del texto “In other words, cognitive strategies facilitate the reader’s understanding of the information because good readers try to determine the meaning of unfamiliar words and concepts in the text before and while reading in order to begin interpreting information in a text more successfully” (RODRÍGUEZ, 2021, p. 237).

Este ejercicio se hace a partir de una canción “La pisca”⁴³, que es a la vez un juego de acción – reacción y de memoria corporal – cinestésica. Para el caso solamente se hará referencia al trabajo de análisis y de interrogación del texto. Es decir, cómo las frases permiten al estudiante navegar en el subtexto para complementar aquellas posibles narrativas subyacentes que dan voz a lo que no se dice. Se trata por tanto de utilizar la frase interrogativa como herramienta para promover el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la inferencia.

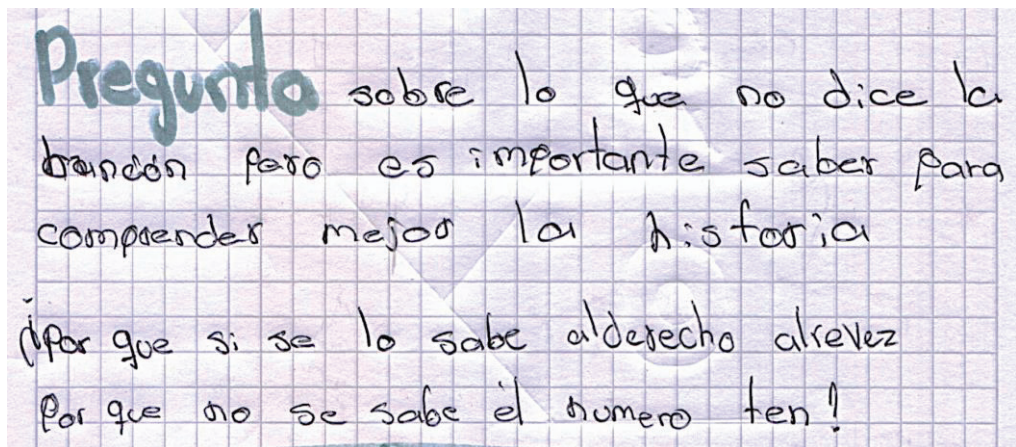
El texto de la canción es: Una pisca que vivía cerca de Aguazul // apilaba siempre muchos granos de maíz // contaba al derecho // contaba al revés // a veces en su idioma // a veces en inglés. // Uno, dos y tres // Cuatro, cinco, seis // siete, ocho, nueve y uno para diez. // one, two, three, four, five // six, seven and eight // ya no cuento más porque me olvidé.

Se pide a los estudiantes que formulen preguntas sobre **lo que no dice la canción, pero resulta importante saber para comprenderla mejor** (ver Figura 10). Para ir eliminando opciones se restringen algunas preguntas

⁴³ Se le conoce con este nombre en Colombia y algunos sectores de Venezuela a la hembra del pavo doméstico, que es más pequeña que el pavo macho.

que, inicialmente, no permiten esa exploración del subtexto, siendo la más obvia ¿Qué es una pisca? (porque los niños conocen más el pavo por su imagen en las celebraciones del día de gracia en las series televisivas). Otra pregunta que es reiterativa: ¿Por qué la pisca vive en Aguazul? La respuesta de ella puede ser incluida en los relatos emergentes.

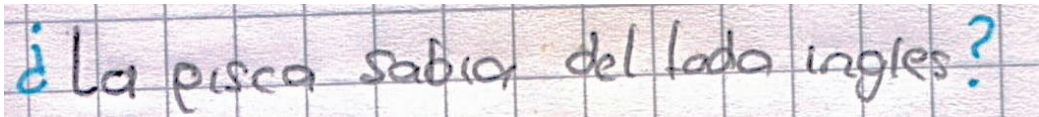
Figura 10 - Imagen de uno de los trabajos



El resto del ejercicio es apoyar la búsqueda de preguntas, no son muchas dado que se trata de un texto corto, sin embargo, se puede ofrecer un conjunto de ellas: ¿Por qué la pisca apila siempre granos de maíz?; ¿En dónde apila la pisca los granos de maíz?; ¿Qué hace la pisca con las pilas de granos de maíz?; ¿Cuántas pilas de maíz arruma diariamente la pisca?; ¿Por qué la pisca habla inglés?; ¿Por qué si la pisca no puede contar los granos al derecho y al revés en inglés?; ¿Por qué a la pisca se le olvidan los números en inglés? Sin embargo, formular la pregunta de forma adecuada es la primera tarea. En el ejemplo de la Figura 10, **¿Por qué si lo sabe al derecho y al revés no cuenta el número ten?** Muestra algo común: los estudiantes omiten información y no permite ubicar con precisión lo que se quiere preguntar. El estudiante deduce que, en ese contexto de aula las personas conocen la canción, por tanto,

saben sobre qué se interroga. En otro espacio donde no se conoce la canción se preguntarán ¿De quién estamos hablando? ¿Qué es lo que conoce? La pregunta se piensa casi como una afirmación, de modo que la imagen mental contiene el sujeto (la pisca) y el complemento del predicado (sabe contar los números) pero no llegan a la escritura de la pregunta. En otros casos es la acción la que se queda en la representación mental y no pasa a la pregunta, por ejemplo: ¿La pisca sabía del todo inglés? (ver Figura 11). En este caso se omite la acción (hablar).

Figura 11 - Pregunta estudiante



El trabajo en clase permite reconocer que las omisiones en todos los casos se dan en el contexto mismo del aula y con el grupo de personas que han trabajado el texto – canción, incluido el docente. Nuevamente la suposición: “todos” saben de qué se trata, por ende, pueden deducir y llenar el vacío y darle sentido a la pregunta. Las omisiones también se trasladan a las respuestas cuando se hace la pregunta sobre el contenido estrictamente textual. Aquí también las imágenes mentales creadas durante la lectura no siempre se trasladan a la respuesta, por ejemplo, al preguntar ¿Qué significa contar al revés? La tendencia inicial es a señalar la acción, desplazando el dedo de derecha a izquierda, dado que la lectura se hace de izquierda a derecha acompañados de la palabra “así”, otros realizan la misma acción y se apoyan con una frase “así, para el otro lado”. Si se les pide que quiten la acción, la respuesta es ilustrativa: “por ejemplo si la pisca cuenta de uno a cinco, entonces empieza en cinco hasta llegar a uno, así”. El término *así*, es la

muestra de que se comparte con el oyente la imagen mental sobre lo que se pretende decir.

El ejercicio establece la validez de las respuestas en el marco mismo del relato. Si tomamos la pregunta ¿Por qué la pisca apila siempre granos de maíz? Se encuentran respuestas del tipo, porque a la pisca: le gusta ver montones de maíz; porque la pisca es organizada; porque la pisca tiene miedo de que se le pierdan los granos de maíz; porque la pisca tiene un negocio y debe controlar lo que vende; porque la pisca trabaja en un lugar donde empacan los granos de maíz. Estas entre algunas otras opciones.

Una pregunta y las diversas respuestas permiten establecer relaciones entre ellas. Si la pregunta es **¿Por qué la pisca habla inglés?** Y la respuesta es **porque necesita aprender otro idioma**, al vincular esto con las ya mencionadas del por qué apila los granos de maíz, apunta a la construcción de relatos: es dueña de un negocio o trabaja en un lugar donde empaca granos de maíz. Las frases interrogativas y de las respuestas son señuelos para atrapar posibles subtextos ocultos en la canción. Utilizar la frase interrogativa en el proceso de comprensión lectora estimula la imaginación, trasciende la literalidad del texto para ir en busca de la intertextualidad y dotar de herramientas al lector desde diferentes ángulos *“deficits in comprehension could result from a variety of sources beyond decoding, including differences in sensitivity to story structure, inference making, comprehension monitoring, syntactic processing, verbal working memory, and oral language skills”* (SPENCER; WAGNER, 2018, p. 367).

Conclusiones

Este proyecto ha permitido identificar mejor el sentido de la frase como eje comunicativo en el proceso educativo. Tener claras las dificultades mostradas en el informe del ISCE, relacionadas con los desempeños esperados

y que son reiterados en los bajos resultados de las pruebas nacionales SABER-ICFES y la internacional PISA. El contraste realizado al elaborar las guías durante la pandemia para ser aplicadas en la educación remota obligada, se convirtió en una forma de validar aciertos y dificultades en lo que respecta al uso de las frases indicativas, interpretativas y demostrativas y fue la base para poder plantear mejor la guía a desarrollar durante el periodo de alternancia, por ello se mantuvo la misma estructura.

El concepto de juego aplicado a las palabras, el uso de la pregunta y el tejido de posibilidades narrativas igualmente ayuda a entender cómo se establece esa relación entre lectura, imagen mental y comprensión lectora. Las carencias, las omisiones no siempre están relacionadas con lo estrictamente significativo de las mismas palabras, también se vinculan con la manera en que se entiende el lugar del interlocutor cuando se comparte la misma información. Comprender esto resulta fundamental para diseñar estrategias encaminadas a desarrollar la capacidad de inferencia. La inferencia no ha sido explorada suficientemente como parte fundamental del análisis de la frase en el proceso lector y del desarrollo de la capacidad de inferencia.

Bibliografía

(SF). Fundamentos conceptuales. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ARIAS, F.; GARCÍA, M. Lineamientos Curriculares, Estándares y Competencias en Lengua Castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. **Praxis & Saber**, v. 6, n. 12, p. 269-289, 2015. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216013>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CASSANY, D. **Describir el escribir, cómo aprender a escribir**. Barcelona: Paidós, 2005.

CHOMSKY, N. **El conocimiento del lenguaje**. Barcelona: Altaya, 1995.

CLARO, M. **La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas.** Chile: CEPAL – ONU, 2010. Disponible em:
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3772/S2010481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso em: 20 mai. 2023.

Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. 2009. Disponible em:
<https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2009>. Acceso em: 20 mai. 2023.

COLOMER, T. Entre la normalitat i el desinterés: els hàbits lectors dels adolescents. In: COLOMER, T. (Coord.). **Lectures adolescents.** Barcelona: Graó, 2008. p. 19-57

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE - DBA. v. 2 Lenguaje. 2017. Disponible em:
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf. Acceso em: 20 mai. 2023.

educación superior? **Cuadernos de Pedagogía Universitaria**, Año 4, n. 8, p. 11-13, 2007.

ESCURRA, M. Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. **Persona**, v. 6, p. 99-134, 2003. Disponible em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>. Acceso em: 20 mai. 2023.

GADAMER, G. **Verdad y MétodoII.** Madrid: Ediciones Sígueme, 1975.

ICFES. **Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados.** 2009. Disponible em:
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125743/informe_ejecutivo_resultados_PISA_2009.pdf/768b5c49-c414-c957-0003-9d53caa62417?version=1.0&t=1646973562748. Acceso em: 20 mai. 2023.

ICFES. **Competencias Comunicativas en Lenguaje:** Lectura y Escritura, marco de referencia para la evaluación. 2020. Disponible em:
<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/443682/Marco+de+Referencia+Competencias+Comunicativas+en+Lenguaje+Saber+3579.pdf/b26ed984-f02e-e9a1-b17a-7972578574c8?version=1.1&t=1646343405655>. Acceso em: 20 mai. 2023.

Índice Sintético de Calidad de la Educación -ICSE. **Informe institucional COLEGIO MANUELA AYALA DE GAITAN (IED).** 2018.

KENDEOU, P.; MC MASTER, K.; CHRIST, T. Reading Comprehension: Core Components and Processes. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, v. 3, n. 1, p. 62–69, 2016. DOI: 10.1177/2372732215624707.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

LINEAMIENTOS CURRICULARES, LENGUA CASTELLANA. 1998. Disponível em: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

MEN. Sugerencias pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes. Colombia: ICFES, 2016.

MIRANDA, B.; URIBE, A.; CERPA, S. Comprensión lectora y pensamiento crítico de niños con problemas de lectura en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. **Rev. electron. educ. pedagog**, v. 5, n. 9, p. 149–164, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050911>.

OCDE. **Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Country note, Colombia**. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

PÉREZ, W.; RICARDO, C. Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 2, p. 332 - 354, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

POSADA, R. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 35, n. 1, p. 1-33, 2004. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512870>

RODRÍGUEZ, M. Cognitive strategies for developing students' reading comprehension skills using short stories. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 44, p. 233-253, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.014>

SED. **Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación Arte y Expresión**. 2007. Disponível em:

<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/966>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SENA. **Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje**. Fundamentos conceptuales, 2005. Disponível em:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SPENCER, M.; WAGNER, R. The Comprehension Problems of Children With Poor Reading Comprehension Despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 3, p. 366–400, 2018. DOI: 10.3102/0034654317749187.

THORNTON, A.; CORSO, L. Compreensão leitora e desempenho acadêmico no Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 669-693, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p669-693>

TORO, A.; RAMÍREZ, R. Desarrollo de Estrategias de Comprensión de Lectura para las Pruebas Icfes Supérate de Grado 11. **Sophia-Educación**, v. 15, n. 1, p. 31–47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.721>.

TORRES, S.; CAMACHO, M.; BUCHELY, J.; CASTAÑEDA, J. Ambientes lúdicos para potencializar la comprensión lectora en niños con trastornos de habilidades escolares. **Revista Iberoamericana de la Educación**, v. 5, n. 2, p. 19 – 42, 2022.

VAN DEL LINDE, G. ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la

VERA-SANCHEZ, D.; CHÁVEZ-LOOR, M.; ZAMBRANO-ACOSTA, J. Comprensión lectora: Diagnóstico del aprendizaje de los estudiantes del subnivel básica media. **Revista Científica Dominio de las Ciencias**, v. 8, n. 3, p. 976-993, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>

VIGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

ZAMBRANO, Y.; CANTOS, G.; CABALLERO, E. La comprensión de la lectura como contenido esencial de la comunicación humana: aproximación a un diagnóstico en la Uleam. **Luz**, v. 19, n. 4, p. 56-63, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589169024005>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ANEXOS - Link videos:

Los videos tienen autorización firmada para el uso de imagen con fines pedagógicos, que los padres o acudientes firman en la matrícula y es emanado de la Secretaría de Educación del Bogotá (SED).

Experiencia 1

Maqueta 1: <https://youtu.be/e3fccYT23B0>

Explicación plano: <https://youtu.be/5gdf2Q5wusI>

Experiencia 2

Maqueta de la Fábula:

<https://youtube.com/shorts/S6dpBTmRT6Y?feature=share>

A PRAGMÁTICA DA FRASE: relações entre consciência sintática e consciência pragmática e suas implicações no ensino

Kári Lúcia Forneck⁴⁴

DOI [10.29327/5334988.1-11](https://doi.org/10.29327/5334988.1-11)

Considerações iniciais

Para compreender qualquer texto, seja oral ou escrito, é preciso articular um conjunto complexo de habilidades linguísticas que vão desde nossa capacidade de reconhecer e processar os elementos sonoros que compõem as palavras até as diferentes variáveis contextuais em jogo na concretização de cada um dos enunciados.

Essa última habilidade — que aqui será assumida como consciência pragmática — já vem sendo estudada sob diferentes lentes e perspectivas. Sob esse rótulo — o da consciência —, vêm sendo fortalecidos três programas de pesquisa ao longo dos últimos anos. Um deles, associado ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais; outro, dedicado ao processamento da linguagem de crianças com algum tipo de transtorno, como autismo, por exemplo; e um terceiro, em que se articula o processamento pragmático às neurociências, especialmente em pesquisas sobre a Teoria da Mente (ToM). Entretanto, ainda não está bem estabelecido o debate sobre a natureza das relações entre consciência pragmática e os demais níveis de consciência. Dito de outro modo, não há ainda um consolidado programa de pesquisa que dê conta de descrever e explicar como a consciência pragmática interage com os

⁴⁴ Universidade do Vale do Taquari, kari@univates.br

demais níveis de processamento, em especial, no processamento sintático — recorte dos debates deste e-book.

Dado esse cenário, neste ensaio, proponho considerar a ideia de que deve haver uma operação cognitiva pragmática — um ajustamento inferencial pragmático — prévia ao processamento sintático, sem a qual a interação humana não acontece. E, justamente por essa razão, é preciso considerar a inter-relação entre as consciências pragmática e sintática em qualquer abordagem pedagógica dedicada ao ensino da compreensão da linguagem.

Para ilustrar esse argumento, tomo como exemplo a piada a seguir:

*Na sala de aula, a professora falou para o Joãozinho:
— Joãozinho, feche as janelas, por favor? Está fazendo muito frio lá fora.
— Fecho sim, professora. Mas vai continuar fazendo frio lá fora.*

A percepção do humor da piada reside em nossa habilidade de reconhecer que Joãozinho e a professora construíram significados diferentes ao dito ‘Está fazendo muito frio lá fora’. Para o menino, o dito implica uma descrição do mundo externo à sala de aula e, mesmo que ele feche a janela, a temperatura ‘lá fora’ permanecerá a mesma — algo que, na visão do menino, a professora já deveria saber, considerando o uso do ‘mas’. Ocorre que não era essa a intenção da professora ao dizer o que disse. A professora intencionava externar sua percepção de que o frio externo estaria entrando pela janela e esfriando a sala toda. Então, ao fechar a janela, todos ficariam mais aquecidos. Para a professora, portanto, o fato de a temperatura ‘lá fora’ permanecer a mesma ou não é irrelevante. A tênue linha que diferencia os significados construídos pela professora e por Joãozinho ao dito ‘Está fazendo muito frio lá fora’ é o que produz o humor da piada⁴⁵.

Agora, suponhamos que a mesma sentença estivesse sendo proferida em outro contexto: Ana gostaria de fazer um passeio no parque com Laura e, ao convidá-la, recebe como resposta:

⁴⁵ Para aprofundar o estudo sobre a produção de sentidos com piadas, recomendo a leitura de Santos (2014).

(1) – Está fazendo muito frio lá fora.

Nesse caso, o mesmo conjunto de palavras e a mesma organização sintática produzem outro significado: o de que Laura não quer sair para o passeio.

Paul Grice (1975), no artigo *Meaning*, originalmente publicado em 1957, abriu fronteiras para que pudéssemos entender como esses diferentes significados são não só intencionalmente produzidos, como também compreendidos sem muitas dificuldades nas diferentes interações entre as pessoas. Ao diferenciar o que ele chamou de significado natural do significado não natural, ou significado-*nn*, Grice estabeleceu que o significado também é determinado pelo falante (F), que tem a intenção de provocar um efeito específico no ouvinte (O), levando-o a pensar ou agir de certa maneira, ao reconhecer a intenção do falante (F). Ou seja, a comunicação humana, sob essa perspectiva, é um complexo de intenções que acaba sendo ativado simplesmente pelo reconhecimento dessas intenções.

É verdade que na complexidade das interações humanas é possível que o significado-*nn* não seja compartilhado entre os sujeitos, tal como ocorreu na piada que abre este texto. A contribuição significativa da Teoria das Implicaturas de Grice (1975) reside na explicação de como surgem essas diferenças entre o significado intencionado (significado-*nn*) e o significado da sentença em si. Tomemos como exemplo a seguinte sentença:

(2) Ouvir o ensaio da banda do vizinho é muito interessante.

Enunciada em tom irônico, pode significar algo distinto do que o conjunto de palavras e a organização sintática da frase em si explicitam.

Portanto, segundo Grice (1975), há uma convenção geral que estabelece que o uso de certas sentenças, em contextos específicos, requer a consideração de implícitos que determinam que o que o falante pretende significar, ou melhor, expressa, não está necessariamente ligado ao significado literal da forma linguística utilizada. Em outras palavras, a comunicação humana depende de nosso reconhecimento de que há outras variáveis em

jogo e que não é suficiente nosso conhecimento sobre a fonologia, a morfologia ou a sintaxe da língua para que possamos interagir no mundo.

Considerando esse paradigma conceitual, a fim de trilhar o caminho argumentativo que intenciono construir, num primeiro momento, apresento alguns dos fundamentos teóricos que podem contribuir para a defesa da ideia de que há um saber pragmático prévio que interfere, inclusive, no processamento sintático. Para tanto, é necessário construir uma interface⁴⁶ externa entre fundamentos da Pragmática e fundamentos da Psicolinguística, que dão conta do processamento linguístico inferencial. O arcabouço teórico que melhor se aproxima dessa finalidade é a Teoria da Relevância (TR), por descrever e explicar a linguagem humana sob as lentes da interação e da cognição. Entretanto, outra interface é necessária, na esfera intralinguística, entre sintaxe e pragmática, para justificar o argumento de que o ajustamento inferencial pragmático interfere no processamento sintático. Ao longo da primeira parte, será feita essa construção. Na segunda parte, proponho algumas pistas pedagógicas para o ensino da compreensão leitora, no intuito de se configurarem alternativas didáticas possíveis nas interfaces aqui intencionadas e que superem uma abordagem mecanicista e descontextualizada da língua.

1. Processamento sintático e processamento pragmático: entrecruzamentos

O conceito de consciência pragmática é comumente atribuído a Pratt e Nesdale (1984), que a definem do seguinte modo:

⁴⁶ A noção de interface interna e interface externa na linguística foi devidamente desenvolvida no escopo da Metateoria das Interfaces (COSTA, 2007). Segundo essa proposta, em contextos complexos, é necessário criar objetos terceiros, diversos e multiformes, que sejam desenvolvidos a partir da integração de diferentes disciplinas e, por essa razão, partilharão propriedades comuns das disciplinas em interface.

Pragmatic awareness is concerned with the awareness or knowledge one has about the relationships that obtain within the linguistic system itself (e.g., across different sentences) and with the relationships that obtain between the linguistic system and the context in which the language is embedded (e.g., speaker's ability to match his utterance to suit the listener's previous knowledge and current perspective) (PRATT; NESDALE, 1984, p. 105).

Ou seja, a consciência pragmática consiste em nosso conhecimento explícito de gerenciar as estruturas linguísticas e o modo como essas estruturas se relacionam entre si nos usos cotidianos que fazemos delas. Ainda para esses autores, enquanto outros níveis de consciência, como a fonológica e a sintática, são circunscritos ao conhecimento de aspectos específicos do sistema da língua, a consciência pragmática extrapola esse sistema, ao pôr em cena outros conhecimentos necessários que vão além da manipulação fonológica, morfológica ou sintática. Entra em jogo, portanto, o reconhecimento dos contextos e das intenções comunicativas subjacentes a cada manifestação linguística.

Esse é o mesmo entendimento assumido por Gombert (1992, p. 94), para quem os conhecimentos pragmáticos permitem o uso efetivo da língua em interações sociais. A mediação desses conhecimentos se dá, segundo o autor, por nossa habilidade metapragmática, que nada mais é que a capacidade que nos permite ter consciência e controle do uso que fazemos da língua. A consciência metapragmática, nessa perspectiva, seria, portanto, a capacidade de operar o sistema da língua em cada um de seus contextos de uso, articulando contextos intra e extra-linguísticos. Entretanto, Gombert preferiu atribuir à consciência metapragmática apenas habilidades de manipulação consciente de aspectos extralinguísticos que interferem na produção e compreensão da comunicação humana, entre os quais estariam a adequação dos referentes da mensagem verbal, a adaptação da fala ao interlocutor, a consciência das regras sociais do uso da linguagem e o reconhecimento dos mecanismos do humor da língua. Ou seja, aspectos intra-

linguísticos foram tratados sob o escopo mais amplo da consciência metalinguística. Assim, para o autor,

The result of this [the focus delimitation] is a *de facto* reduction of metapragmatics, in the sense in which we shall study it, to the awareness of the relations which exist between the linguistic system and the context in which it is used (GOMBERT, 1992, p. 94, grifo do autor).

Resulta dessa escolha metodológica uma limitação do campo de compreensão do papel do processamento pragmático na interface com os demais níveis de processamento, uma vez que a consciência metapragmática não integraria, sob esse viés, aspectos intralinguísticos, argumento esse que intenciono aqui problematizar.

Para explicitar essa limitada abordagem da consciência pragmática, resgato a seguir os principais fundamentos da Teoria da Relevância (TR), a fim de articulá-la ao argumento aqui defendido: o processamento sintático — e por extensão a consciência sintática — depende de um ajustamento inferencial pragmático prévio — e por extensão da consciência pragmática⁴⁷.

O constructo teórico formulado por Sperber e Wilson (1986) incorporou o modelo inferencial proposto por Grice ([1957]1975). Na esteira da Teoria das Implicaturas de Grice (TIG)⁴⁸, a Teoria da Relevância (TR) (SPERBER; WILSON, 1986) expandiu nossa compreensão do processamento da linguagem. A TR propõe que o significado dos enunciados não é meramente resultado do reconhecimento das intenções do falante em cada contexto comunicativo, mas também decorre da atividade cognitiva inferencial realizada pelo ouvinte.

⁴⁷ Importante destacar aqui que há muitas Pragmáticas a partir das quais muitos caminhos de investigação são possíveis. O escopo deste ensaio é o campo da consciência pragmática, a fim de articulá-la à consciência sintática; ou seja, na interface com estudos em Psicolinguística. A respeito da natureza da Pragmática, recomendo Ibaños e Costa (2017).

⁴⁸ Para saber mais sobre a Teoria das Implicaturas de Grice (TIG), recomendo também a leitura de *Logic and Conversation* (1975).

A tese central defendida pela TR se sustenta no Princípio da Relevância (PR), segundo o qual em todo e qualquer ato de comunicação ostensiva comunica também a presunção de sua própria relevância (SPERBER; WILSON, 1986). Subjacentes ao PR estão as premissas de custo e benefício cognitivos, que concretizam a relevância de qualquer ato comunicativo:

(a) quanto maior o efeito cognitivo obtido pelo processamento de alguma informação, maior a relevância para o indivíduo que a processa;

(b) quanto menor o esforço envolvido no processamento de alguma informação, maior sua relevância para o indivíduo que a processa.

Sob esse paradigma, o processamento da linguagem se dá pelo esforço de atenção, de memória e de compreensão que o ouvinte/leitor dedica, desde que se beneficie pela alteração ou enriquecimento de seu ambiente cognitivo, o que se dá pelo acréscimo de novos conhecimentos ou crenças, ou pelo ajuste ou cancelamento de velhas crenças.

Segundo os autores, é possível que o ouvinte/leitor não compreenda o enunciado em sua totalidade ou o faça de modo inconsistente. Essas variações fazem parte da natureza subjetiva do PR, que depende de nossa história cognitiva, de nossa memória e dos saberes que já construímos ao longo de nossa vida. Por isso, alguns tópicos são mais relevantes que outros, são mais acessíveis que outros e, por esse motivo, podem se relacionar às novas informações de modo singular, gerando maior ou menor custo e benefício de processamento (SPERBER; WILSON, 1991).

A fim de exemplificar essa ideia, tomemos o enunciado a seguir:

(3) A receita não saiu como eu queria.

Para processar esse enunciado, é preciso acessar nosso ambiente cognitivo a fim de encontrar um referente adequado para 'receita', que em (3) não está suficientemente delimitado. O percurso cognitivo trilhado dependerá, portanto, de um conjunto de conhecimentos enciclopédicos do leitor/ouvinte sobre receitas em geral, além do conhecimento linguístico

vinculado ao contexto do enunciado, de modo a produzir um significado específico sobre aquela receita em particular — a que não saiu conforme o esperado. Além disso, a busca da relevância também precisará considerar o que significa ‘como eu queria’: qual era a expectativa que a receita gerava? O leitor/ouvinte deverá, ainda, considerar qual será o efeito cognitivo produzido por (3), a partir do modo como o significado irá interagir com o conjunto de suposições que já trouxe internalizadas no conjunto de conhecimentos prévios.

Esse percurso, segundo a TR, se dá sempre do mesmo modo: o leitor/ouvinte seleciona o mais relevante conjunto de supostos específicos para o contexto e, a partir disso, deriva o conjunto de inferências igualmente mais relevantes e específicas ao contexto do enunciado.

Num desdobramento desse referencial conceitual, Carston (2010) e Wilson e Carston (2007) debruçaram-se sobre a composição dos conceitos lexicais presentes nos enunciados. Para as autoras, o significado de um enunciado decorre de um ajustamento conceitual entre os conceitos codificados, as informações contextuais e as expectativas pragmáticas, a partir de estreitamento (*narrowing*) ou alargamento (*broadening*) de um conceito. Esse ajustamento conceitual é genuinamente inferencial.

Para ilustrar essa questão, analisaremos os enunciados a seguir:

(4) Passar na prova é fácil se você estudou.

Os sujeitos envolvidos nessa situação de comunicação devem supor que para se passar em provas é necessário tempo dedicado ao estudo prévio. Mas não é isso que provavelmente se intenciona dizer em (4), já que, se fosse esse o significado de ‘estudo’, não haveria benefício algum em dizer (4), pois o conhecimento relativo às relações entre estudo e provas é convencionalmente compartilhado por qualquer indivíduo que tenha frequentado a escola. Nesse contexto em particular, ‘estudou’ deve significar

[ESTUDOU O SUFICIENTE PARA PASSAR NA PROVA]⁴⁹. Ou seja, o conceito ESTUDOU limita-se ao tempo prévio e suficientemente dedicado ao estudo para passar na prova sem dificuldades e não a qualquer estudo em si. Então, temos o estreitamento do conceito de ‘estudou’ para um conceito específico ESTUDOU*, que corresponde a [ESTUDOU O SUFICIENTE PARA PASSAR NA PROVA]. Esse estreitamento produz um significado mais restrito e específico do conceito decodificado pelo item lexical, altamente dependente do contexto. Para as autoras, ESTUDOU* é um conceito *ad hoc*, específico ao contexto. A cada nova situação comunicativa, um conceito *ad hoc* é produzido.

Para Wilson e Carston (2007), a composição de um conceito *ad hoc*, seja pelo ajustamento ou alargamento do conceito, é movida pelo PR e pela presunção da máxima relevância e permite que se compensem possíveis diferenças entre membros de uma mesma comunidade linguística, pois diferentes significados codificados nas sentenças podem ser ajustados pragmaticamente a fim de produzirem significados compartilhados.

Em Carston (2002) e Wilson e Carston (2006), nos é apresentado o clássico exemplo de como se dão esses ajustes. Suponhamos um contexto em que o falante e seu hipotético colega de trabalho, Roberto, possuam diferentes visões em relação às estratégias de desenvolvimento da empresa em que ambos trabalham. Por ser relutante em relação à reação de Roberto a respeito dessas divergências, o falante afirma:

(5) *Robert is a bulldozer* (CARSTON, 2002; WILSON; CARSTON, 2006).

A formação do conceito TRATOR (*bulldozer*) em (5), dependerá de todo o percurso cognitivo trilhado pelo ouvinte/leitor, a fim de acessar as diferentes entradas enciclopédicas de ‘Roberto’ e de ‘trator’, que em geral, na comunicação cotidiana, não costumam aparecer juntas em uma relação sujeito-predicado.

Decorre do enunciado (5) um conjunto de possibilidades:

⁴⁹ São convenções deste estudo: ‘palavra’ – menção; PALAVRA – conceito; PALAVRA* – conceito *ad hoc*.

(5a) Roberto é obstinado.

(5b) Roberto é insensível.

(5c) Roberto é teimoso.

Carston (2002) nos sinaliza para uma questão crucial: se o processamento de (5) depende do que ‘trator’ faz emergir, como é possível que associemos conceitos como OBSTINAÇÃO, INSENSIBILIDADE e TEIMOSIA ao conceito TRATOR?

Nesse caso, é necessário que algumas das propriedades humanas de ROBERTO interajam com propriedades conceituais de TRATOR, de modo que novas e diferentes propriedades sejam produzidas para compor o conceito *ad hoc* TRATOR*, específico ao contexto em que foi produzido, por estar diretamente vinculado ao conceito ROBERTO (CARSTON, 2002; WILSON; CARSTON, 2006)⁵⁰.

Todo esse percurso inferencial de produção de conceitos *ad hoc* é decorrente, portanto, de um ajustamento pragmático de conceitos e decorre de um esforço de processamento em busca do maior benefício cognitivo.

Em seus estudos recentes, Carston (2022) defende que o ajustamento pragmático se dá, inclusive em nível morfológico. A fim de construir seu argumento, a autora confronta diferentes caminhos epistemológicos adotados para descrever e explicar os processos de formação de palavras. De um lado

⁵⁰ Wilson e Carston (2006) tratam do que ficou conhecido como “problema das propriedades emergentes”, de acordo com o qual, para se configurarem conceitos *ad hoc*, como TRATOR*, é preciso que se evoquem propriedades conceituais emergentes como OBSTINAÇÃO*, também *ad hoc* ao contexto. E, assim, um conceito *ad hoc* será formado por propriedades conceituais emergentes *ad hoc*. Nas versões mais recentes da TR, esse problema foi retomado (SPERBER; WILSON, 2008; WILSON; CARSTON, 2008; 2012; WILSON; SPERBER, 2012). Para Romero e Soria (2014), a possibilidade de haver significados *ad hoc* para conceitos *ad hoc* que, por sua vez, são compostos em contextos *ad hoc* a partir de conhecimentos enciclopédicos *ad hoc*, é um problema crucial para a TR, já que o Princípio da Relevância poderia, então, estar comprometido. As autoras argumentam que a derivação de todos os componentes *ad hoc* para cada enunciado compromete o princípio do baixo custo de processamento. Defendo aqui, como também defendi em Forneck e Costa (2016), que os efeitos contextuais adicionais compensam o alto custo de processamento, mantendo-se a relevância do processamento pragmático. Como esse debate não é foco deste ensaio, recomendo a leitura dos textos mencionados nesta nota de rodapé, a fim de aprofundar a discussão.

estaria a tese de que palavras como ‘imparcialidade’ possuem uma sintaxe interna e seguem regras composicionais hierárquicas na combinação dos afixos. Sob essa perspectiva, conhecida como *Single Engine Hypothesis* (CARSTON, 2022), não haveria distinção entre regras de formação de palavras e regras de formação de frases. A autora problematiza essa abordagem a partir de alguns pontos: o status da noção de ‘palavra’, a natureza do léxico e a aparente não-composicionalidade (ou atonicidade) semântica de algumas palavras complexas. Para exemplificar especificamente a questão da não-composicionalidade⁵¹, a autora apresenta a palavra ‘reacionário’, que significa, grosso modo, RETRÓGRADO, conceito esse que não é semanticamente composto pelos significados de suas partes ‘re-’, ‘-acion-’ e ‘-ário’.

Para a autora, conhecimentos pragmáticos desempenham um papel fundamental na produção de significados não-composicionais de palavras complexas. Ou seja, além do conhecimento da sintaxe da formação das palavras *per se*, há um saber baseado no léxico do usuário “[...] which includes as a major component what we as language users think of as ‘words’ together with their established (pragmatically-interrelated) senses” (CARSTON, 2022, p. 430).

Há, de acordo com a autora, um conhecimento pragmático que permite a criação de novas (*ad hoc*) palavras e novos significados na comunicação humana. É o que acontece com palavras como ‘naturalizar’ que pode estreitar-se para o conceito *ad hoc* [TORNAR UM ESTRANGEIRO CIDADÃO DE UM PAÍS ONDE NÃO NASCEU]*, que não carrega significados composicionais de sua estrutura morfossintática ‘natural’ + ‘-izar’, que estritamente significa [TORNAR NATURAL].

Há, portanto, um componente pragmático também nos processos de criação de palavras complexas. Por isso, perspectivas que compreendem a

⁵¹ Para aprofundar a questão da composicionalidade e da não-composicionalidade, recomendo Partee (2004).

formação de palavras estritamente sob a lógica hierárquica da morfossintaxe apresentam um grande desafio para explicar como palavras como ‘editorial’ significam ARTIGO DE OPINIÃO, por exemplo.

Em vista dessas complexidades, propor explicações linguísticas sob uma única lente pode não abarcar todos os aspectos da linguagem humana. Para Carston (2022), a Teoria da Relevância pode explicar como certos níveis de processamento consciente, como “the awareness of words” (CARSTON, 2022, p. 430), se constituem nas interações humanas por meio da linguagem.

Foquemos, agora, no processamento sintático.

Amplamente consolidado, o conceito de consciência sintática refere-se à nossa capacidade de manipular de modo consciente aspectos que envolvem a organização da frase. Gombert (1992) entende a consciência metassintática como um nível avançado de nossa habilidade metalinguística e se circunscreve a aspectos intralinguísticos, como já dito anteriormente. Estariam envolvidas nesse nível de consciência nossa capacidade de julgar frases agramaticais, de corrigi-las e de ajustar frases com incongruências sintáticas e semânticas.

Os estudos envolvendo o processamento em nível sintático e suas relações com o processamento fonológico e morfológico costumam, mas não só, tratar do desenvolvimento das competências metalinguísticas de crianças pequenas. Em geral, argumentam em favor do desenvolvimento dessas habilidades como preditoras do processamento da leitura.

Seguindo um caminho distinto, Hochsprung (2022) propôs um instrumento de avaliação da consciência sintática, adaptado de Capovilla, Capovilla e Toledo Soares (2004), com o objetivo de verificar como professores de Língua Portuguesa concebem o sujeito do português brasileiro (PB). O instrumento elaborado pelo autor tinha três etapas: 1) Julgamento de Aceitabilidade. 2) Categorização de Palavras; e 3) Definições Gramaticais. Participaram do estudo 133 professores, respondendo ao questionário online elaborado especialmente para essa pesquisa. A primeira das tarefas consistia

em avaliar a aceitabilidade de um conjunto de 33 sentenças, das quais 11 eram as sentenças-alvo.

O resultado obtido pelo estudo é apresentado a seguir:

Tabela 1 – Resultado dos julgamentos de aceitabilidade dos professores participantes do teste piloto

SENTENÇA	JULGAMENTO (%)				
	1(*)	2	3(?)	4	5
O carro acabou a gasolina no meio da viagem.	7,5	9	9,8	26,3	47,4
Essas janelas batem sol durante a tarde.	7,5	11,3	9,8	27,1	44,4
Florianópolis venta muito de noite.	2,3	4,5	8,3	18,8	66,2
*Eu acho que a bateria acabou do controle.	21,8	29,3	13,5	22,6	12,8
Eu e o Pedro a gente gosta de sushi.	6	12	5,3	18	58,6
*A padaria vendem pão fresco.	35,3	23,3	9,8	12,8	18,8
*A batata cozinhou pelo cozinheiro.	52,6	20,3	9,8	8,3	9
Na escola não aceita aluno sem uniforme	6	10,5	6,8	16,5	60,2
A gente casa e a nossa vida acaba.	0,8	3,8	3	8,3	84,2
Na livraria da esquina vende livro bem baratinho.	0,8	2,3	4,5	10,5	82
Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já vacinaram!	2,3	3	6	12,8	75,9
Essas salas de aula, cabe muita gente aqui.	12	15	13,5	19,5	39,8

Fonte: Hochsprung (2022)

À parte as reflexões suscitadas no estudo conduzido pelo autor, que trataram das percepções dos professores sobre a noção de sujeito, aqui me interessam algumas das sentenças:

(6) O carro acabou a gasolina no meio da viagem.

(7) Na escola não aceita aluno sem uniforme

(8) Na livraria da esquina vende livro bem baratinho.

Todas essas sentenças foram consideradas muito aceitáveis pelos sujeitos da pesquisa. Ainda que estejam descontextualizadas, portanto ainda não podem ser assumidas como enunciados, em minha análise, dada a

intenção de estabelecer uma interface teórica que explique como saberes pragmáticos se integram a saberes sintáticos, passarei a deliberadamente denominá-las de enunciados, considerando o argumento da adaptação pragmática como condição para o processamento sintático.

Em (6), a fim de avaliar a aceitabilidade do enunciado, o leitor deve acessar um conjunto de saberes enciclopédicos sobre o funcionamento de carros. Muito embora nosso conhecimento de mundo nos permite reconhecer que foi a gasolina que ‘acabou no meio da viagem’, e não o carro, nosso processamento pragmático faz com que consideremos aceitável o enunciado (6) e que ajustemos pragmaticamente o verbo ‘acabou’, a partir do compartilhamento de propriedades pragmáticas de ‘carro’ e de ‘gasolina’, e atualizemos nossas percepções de ação e reação, de agente e paciente, de modo que ‘acabou’ assuma um significado como [SOFREU O EFEITO DO TÉRMINO DE]:

(6a) O carro [ACABOU]* a gasolina no meio da viagem.

Assim, ‘acabou’ se transforma em um conceito *ad hoc* – ACABOU* – pragmaticamente ajustado ao contexto do enunciado.

O instrumento de avaliação proposto por Hochsprung (2022) ainda solicitava que os sujeitos de pesquisa indicassem que elemento ocupa a função de sujeito de um conjunto de outras 25 sentenças. Uma delas, em particular, se assemelha ao enunciado (6):

(9) O celular está acabando a bateria.

No cômputo geral, 74,4% dos respondentes indicaram que o sujeito da sentença é ‘celular’, 21,8% dos respondentes indicaram que é ‘bateria’ e 2,3% revelaram dúvida na indicação da resposta (HOCHSPRUNG, 2022, p. 90). Por essa mesma lógica, em (6) o elemento da sentença que seria reconhecido como sujeito pela maior parte dos respondentes é ‘carro’.

Um percurso semelhante acontece em (7). Para avaliar a aceitabilidade do enunciado, o leitor precisa considerar um conjunto de saberes enciclopédicos sobre ambientes escolares, que vão desde a hierarquia

de sua organização à dinâmica do uso de uniformes, a fim de construir um significado possível, *ad hoc* a um potencial contexto de uso. Assim, o leitor preenche pragmaticamente o elemento que poderia assumir o papel de sujeito do verbo ‘aceitar’. Há, pelo menos, duas possibilidades de ajustamento pragmático, como se explicita em (7a) e em (7b). No primeiro caso, um elemento à parte, que integra o saber enciclopédico sobre como a escola funciona, incorpora-se ao enunciado; no segundo, um ajustamento pragmático do papel sintático do adjunto adverbial altera sua função original: ‘na escola’ passa a assumir a condição de ser a entidade que ‘não aceita aluno sem uniforme’.

(7) Na escola não aceita aluno sem uniforme.

(7a) Na escola [A EQUIPE GESTORA] não aceita aluno sem uniforme.

(7b) Na escola [A PRÓPRIA ESCOLA] não aceita aluno sem uniforme.

Em qualquer um dos casos, há um ajustamento pragmático movido pelo princípio da relevância: já que é possível preencher pragmaticamente o elemento que concordaria com o verbo, o custo de processamento é baixo e o benefício é alto — o enunciado é aceitável.

Assim, o verbo ‘aceita’ é ajustado pragmaticamente para ACEITA* no contexto específico do processamento deste enunciado.

O enunciado (8) contém praticamente a mesma estrutura sintática, mas obteve ainda mais alto índice de aceitabilidade. A explicação que me parece mais aceitável aqui é que outra vez houve ajustamento pragmático sobre os saberes enciclopédicos dos sujeitos de pesquisa e, em especial, seus saberes sobre o uso do verbo ‘vender’ em outros contextos, como ‘vende-se livros’ ou ‘vendem-se livros’. Como este texto não se propõe a discutir o problema da apassivação, argumento em defesa da produção de um conceito *ad hoc* para ‘vende’, vinculado especificamente ao contexto do enunciado (8). Assim temos:

(8a) Na livraria da esquina VENDE* livro bem baratinho.

Em vista do que apresento até aqui, reitero o argumento de que explicações sobre como processamos os enunciados com os quais interagimos devem considerar o percurso de adaptação inferencial pragmática que o leitor/ouvinte precisa trilhar para construir o significado. A Teoria da Relevância (TR) é um arcabouço teórico plausível para descrever e explicar como em algumas circunstâncias a constituição de conceitos *ad hoc* é condição necessária para o processamento sintático das frases. Ou seja, um olhar exclusivo para o nível da frase vai requerer outras lentes — a que proponho aqui é a pragmática.

2. Implicações para o ensino

Em vista do que argumentei até aqui, proponho potencializar o trabalho pedagógico explícito com a frase, considerando as variáveis pragmáticas que incidem sobre a construção do significado contextualizado.

Proponho, a seguir, três exemplos de abordagens que podem inspirar outros caminhos e outras proposições.

I) Retomemos a piada que abre este ensaio:

*Na sala de aula, a professora falou para o Joãozinho:
- Joãozinho, feche as janelas, por favor? Está fazendo muito frio lá fora.
- Fecho sim, professora. Mas vai continuar fazendo frio lá fora.*

Atividades para explorar com as crianças:

a) Identificar qual o significado intencionado pela professora ao dizer 'Está fazendo muito frio lá fora'.

b) Identificar qual é o significado que Joãozinho construiu para essa mesma frase.

c) Propor que a criança crie outras situações em que a frase 'Está fazendo muito frio lá fora' produza outros significados.

Haveria, ainda, outras possibilidades, como analisar a dêixis da expressão 'lá fora' e explicar por que é justamente a contraposição entre FRIO LÁ FORA e FRIO AQUI DENTRO que produz o humor da piada.

II) Consideremos a crônica *Pai não entende nada*, de Luis Fernando Veríssimo:

Pai não entende nada

- Um biquíni novo?
 - É, pai.
 - Você comprou um no ano passado!
 - Não serve mais, pai. Eu cresci.
 - Como não serve? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15. Não cresceu tanto assim.
 - Não serve, pai.
 - Está bem, está bem. Toma o dinheiro. Compre um biquíni maior.
 - Maior não, pai. Menor.
- Aquele pai, também, não entendia nada.

a) Verificar qual é o significado que o pai atribui à passagem 'não serve mais'.

b) Verificar qual é o significado que a filha constrói para 'não serve mais'.

c) Identificar o pressuposto que a palavra 'também' produz na frase 'Aquele pai, também, não entendia nada'.

d) Propor a troca da forma verbal 'entendia' por 'entende'. Nesse caso, verificar a mudança de significado.

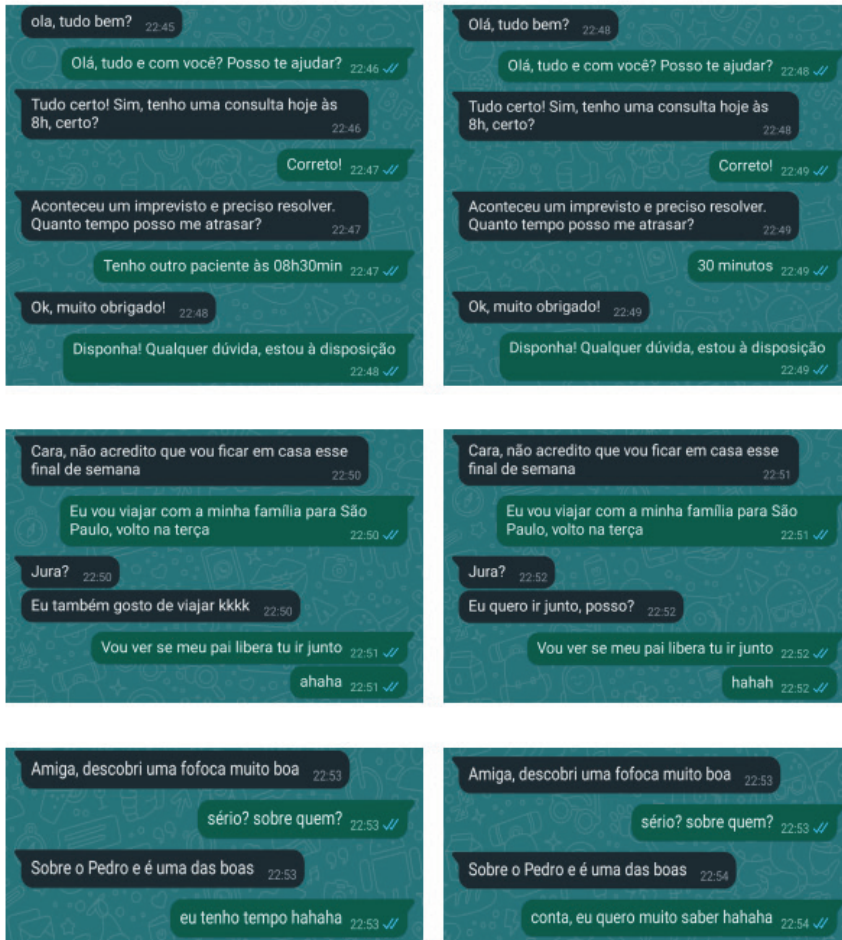
Importante é que se reconheça que os ajustamentos pragmáticos necessários à compreensão do texto fortalecem o humor da crônica. Todos eles são explorados nessas atividades:

- a) [É PEQUENO DEMAIS]*
- b) [É GRANDE DEMAIS]*
- c) [COMO OS OUTROS PAIS]*

d) [COMO COSTUMAM FAZER TODOS OS PAIS]*

III) Consideremos os diálogos a seguir:

Figura 1 – Diálogos do Whatsapp



Fonte: Elaborado pela estudante de Letras Iandra Vanessa Sell, para uma atividade do componente curricular Semântica e Pragmática – Univates (2023).

Juntamente com os alunos, comparar os enunciados que diferem em cada par de prints de tela de mensagens e avaliar se cada um deles requer diferentes ajustamentos pragmáticos para a construção do significado. Avaliar, também, quais podem ser, na percepção de cada leitor, os mais ou menos relevantes nos contextos em que se encontram.

Propostas como essas podem fortalecer a atenção dos alunos a aspectos sintáticos e pragmáticos que dizem respeito à língua em uso e, em consequência, ao desenvolvimento da consciência linguística.

Considerações finais

Compreender como são construídas as inferências a partir do que ouvimos e do que lemos é o primeiro passo para o ensino qualificado, em qualquer etapa da escolarização. Isso porque o desenvolvimento da competência linguística é o caminho necessário para que a cidadania plena ocorra de fato. Abordagens pedagógicas que desenvolvam diferentes níveis dessa competência podem oportunizar a interação com a língua de modo mais consciente.

Defendi, neste ensaio, a proposição de um debate que fortaleça interfaces linguísticas internas e externas e que possa servir de ponto de partida para o desenvolvimento de percursos investigativos, de um lado, e didáticos, de outro (não que investigação e didática devam seguir rumos separados, devo dizer). Do ponto de vista da interface interna, argumentei que, no uso cotidiano que fazemos da nossa língua, é preciso, num primeiro momento, concretizar um ajustamento inferencial pragmático dos elementos que constituem a frase. Esse ajustamento pragmático interfere no desenvolvimento da consciência sintática. Portanto, o processamento da frase só se dará de modo pleno se houver um prévio processamento pragmático, pelo ajustamento dos conceitos *ad hoc* ao contexto dos enunciados. Dito de outro modo, há aspectos da consciência sintática que dependem da consciência pragmática, especialmente em situações reais de uso da língua. Do ponto de vista da interface externa, propus o fortalecimento das relações entre a Pragmática – por meio da Teoria da Relevância – e a Psicolinguística, ao sugerir que aspectos teóricos desenvolvidos no escopo da TR podem

descrever e explicar temas comumente abordados no âmbito da Psicolinguística – como é o caso da consciência sintática.

Por fim, creio não haver caminhos outros para o ensino da compreensão leitora que não perpassem o trabalho sistemático com a produção contextualizada de significados.

Referências

CAMPOS, J. The sciences of language: communication, cognition and computation. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. (Org.). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 273-304.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/7T957tqxYc9x4LjmTN4cqK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CARSTON, R. Lexical pragmatics, *ad hoc* concepts and metaphor: a Relevance Theory perspective. **Italian Journal of Linguistics**, v. 22, n. 1, p. 153-180, 2010a.

CARSTON, R. Metaphor, *ad hoc* concepts and word meaning. **UCL working papers in linguistic**, v. 14, p. 83-105, 2002.

CARSTON, R. Word Meaning and Concept Expressed. **The Linguistic Review**, v. 29, n. 4, p. 607-623, 2012.

FORNECK, K. L.; COSTA, J. C. Metáfora é diálogo: uma proposta de interface. **Scripta**, v. 20, n. 40, p. 174-192, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n40p174/11084>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. **Syntax and semantics**. USA: Academic Press, 1975. v. 3, p. 41-58.

GRICE, P. Meaning. In: STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. **Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. p. 52-65.

HOCHSPRUNG, V. **Consciência sintática de professores a respeito do sujeito do Português Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/234683/PLLG0870-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

IBAÑOS, A. M. T.; COSTA, J. C. da. A natureza da pragmática: percurso teórico em um piscar de olhos. **Letras De Hoje**, 52(3), p. 286–293. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29360>. Acesso em 20 mar. 2023.

PARTEE, B. H. **Compositionality in Formal Semantics: selected papers by Barbara H. Partee**. Oxford: Blackwell Publishin, 2004.

PRATT, C.; NESDALE, A.R. Pragmatic Awareness in Children. In: TUNMER, W.E; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. **Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p.105-126.

ROMERO, E.; SORIA, B. Relevance Theory and metaphor. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 14, n. 3, p. 489-509, set./dez. 2014.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

SPERBER, D.; WILSON, D. A deflationary account of metaphors. In: GIBBS, R. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 84-105.

SPERBER, D.; WILSON, D. Loose talk. In: DAVIS, S. **Pragmatics: a reader**. New York: Oxford University Press, 1991. p. 540-549.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication & cognition**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 1986.

WILSON, D.; CARSTON, R. A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts. In: BURTON-ROBERTS, N. (Ed.). **Pragmatics**. London: Palgrave, 2007. p. 230-260.

WILSON, D.; CARSTON, R. Metaphor and the “Emergent Property” Problem: A Relevance-Theoretic Treatment. **The Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication**, v. 3, p. 1-40, 2008.

WILSON, D.; CARSTON, R. Metaphor, Relevance and the “Emergent Property” Issue. **Mind and Language**, v. 21, n. 3, p. 404–433, 2006.

WILSON, D.; SPERBER, D. **Meaning and Relevance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEITURA E ESCRITA DE FRASES NA ALFABETIZAÇÃO: subsídios para a prática em sala de aula

*Ana Paula Rigatti-Scherer*⁵²

*Caroline Secretti Maieron*⁵³

DOI [10.29327/5334988.1-18](https://doi.org/10.29327/5334988.1-18)

Introdução

Com o advento do Construtivismo no Brasil e a concepção de que a escrita seria uma construção da criança, passou-se a priorizar o desenvolvimento da escrita ao nível da palavra, designando o termo 'alfabético' para a criança que dominasse a relação entre fonema e grafema. Com os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), um dos primeiros objetivos da alfabetização seria tornar a criança alfabética. Após dominar essa etapa, a criança seria capaz de produzir textos, já que dominaria a escrita de palavras e frases. No entanto, a frase que se coloca como intermediária entre a palavra e o texto passa despercebida. Muitas vezes é tratada como mera atividade de construção livre, sem que haja reflexão e ensino sistemático. O presente capítulo trará a reflexão sobre duas temáticas envolvendo a frase: (1) a relação entre a escrita da palavra isolada com a escrita da frase e (2) a importância da consciência sintática para a escrita da frase.

⁵² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, rigatti.scherer@gmail.com

⁵³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, carolinesmaieron@gmail.com

1. A escrita da palavra e a escrita da frase

1.1. A escrita da palavra

O processo de construção da escrita da palavra, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), estabelece uma progressão em níveis, os quais a criança avança na perspectiva de abstrair os símbolos da língua falada (fonemas) em símbolos gráficos (grafemas/letras). As autoras propõem cinco níveis, que são:

Nível 1 - a criança utiliza-se de desenhos e/ou letras e símbolos sem relacioná-las com os sons da fala. Não há preocupação com o leitor, a representação está vinculada ao objeto representado. Esse nível é chamado de pré-silábico;

Nível 2 - nesta etapa a criança já se preocupa em escrever/desenhar coisas diferentes para representar coisas diferentes. Há uma exigência sobre a quantidade mínima de letras que se deve usar para escrever. No entanto ela ainda não relaciona letras (grafemas) e sons (fonemas). Também é chamado de pré-silábico;

Nível 3 - nesta etapa há um avanço significativo, pois a criança se dá conta que a escrita tem relação com a oralidade e passa a utilizar um símbolo ou letra para cada sílaba falada. É uma etapa significativa, pois ela enfim relaciona de alguma forma a oralidade com a escrita, base do sistema alfabético. Um exemplo seria a escrita de 'bola' como O A, sendo O para 'bo', A para 'la'. Esse nível é chamado de silábico;

Nível 4 - nessa etapa a criança aprimora a relação entre a oralidade e a escrita, dando-se conta que as sílabas podem ter mais letras e começa a "preencher" os constituintes silábicos. Ex: para escrever 'bola' ela usa OLA,

onde antes seria somente as vogais O A. Esse nível é chamado de silábico-alfabético;

Nível 5 - no último nível a criança já utiliza uma letra para cada som da fala, ou seja, realiza a relação grafema-fonema. Ainda não há preocupação com as regras ortográficas, havendo escritas que representam fielmente a fala da criança. Um exemplo é a escrita da palavra 'cavalo', onde a criança poderá escrever KAVALU. Esse nível é também chamado de alfabético.

Os níveis de Ferreiro e Teberosky (1985) configuram um processo que almeja a chegada da criança ao nível alfabético de escrita, tendo como base a sílaba como marca da oralidade na escrita. Assim, podemos ver nos nomes dos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

Ehri (1997) propõe outro modelo de desenvolvimento da escrita e leitura. A autora leva em conta os primeiros indícios que a criança mostra a respeito da relação entre oralidade e escrita. Ela propõe quatro fases, que são:

Fase 1 - denominada de pré-alfabética, é a fase na qual a criança não faz relação entre fonemas e grafemas. Não se dá conta da relação entre oralidade e escrita. Utiliza letras, símbolos e/ou desenhos e representa aleatoriamente o que deseja escrever. A leitura é realizada de forma logográfica, na qual a criança identifica o significado pela imagem. Um exemplo disso ocorre quando vê uma logomarca e sabe identificar, mesmo sem decodificar as letras da palavra;

Fase 2 - nesta fase a criança inicia a noção de que as letras podem representar de algum modo os sons da fala. Mesmo que seja o som inicial, final ou vogais tônicas. Na leitura, começa a encontrar letras, principalmente vogais, que conferem alguma sonoridade. Essa fase é chamada de parcialmente alfabética;

Fase 3 - nesta fase a criança já é capaz de realizar as relações fonema-grafema na escrita e grafema-fonema para a leitura. Ainda não domina as regras ortográficas, necessita avançar nisso para também automatizar a leitura. Essa fase é denominada de plenamente alfabética;

Fase 4 - na fase denominada de alfabético-consolidada, a criança domina a maioria das convenções ortográficas, resultando numa escrita mais qualificada e em uma leitura mais automatizada, pois já consegue memorizar morfemas e partes de palavras enquanto lê.

Para Ehri (1997), diferentemente de Ferreiro e Teberosky (1985), o desenvolvimento da leitura e escrita caminham lado a lado e tem o propósito de chegar ao domínio do princípio alfabético. A base não é a sílaba, mas sim o fonema e seu grafema, base do sistema alfabético.

Seja qual for a concepção de desenvolvimento da escrita adotada, essa será útil para analisar o processo de aprendizagem da criança. No entanto, ela dá conta da palavra isolada. Como seria analisar a construção da escrita da frase? Quais parâmetros podem ser utilizados para entender como se dá esse processo?

1.2. A escrita da frase

Para a escrita da frase não há níveis ou fases progressivas, mas alguns estudos apresentam pressupostos teóricos a respeito de como ocorre o desenvolvimento sintático na modalidade oral. Gonçalves, Ferreira e Freitas (2011) apresentam uma hierarquia para o Português Europeu, que muito se assemelha ao Português Brasileiro. Os autores dividem em dois períodos: quanto à aquisição precoce e quanto à aquisição tardia.

1.2.1 Quanto à aquisição precoce

Primeiramente ocorre a primeira combinação entre duas palavras, o que caracteriza o primeiro indício de sintaxe.

O que emerge inicialmente são os Grupos Nominais (GN) nos quais palavras nominais serão o núcleo e as demais serão os constituintes ou complementos, nem sempre obrigatórios.

Em seguida emergem os Grupos Verbais (GV) seguidos dos demais, Grupos Adjetivais (GAdj), Preposicionais (GPrep) e Adverbiais (GAdv).

Nos Grupos Verbais, há uma ordem de aquisição que geralmente inicia pelo presente do indicativo (Ex: "É gol"), seguido do imperativo (Ex: "Olha bonecos!") pretérito perfeito (Ex: "A menina caiu"). O último será o modo conjuntivo (Ex: "Só quando eu disser").

A respeito da concordância, no Português quem determina a relação de concordância com o verbo é o sujeito e ocorrem as marcas flexionais de pessoa e número. A concordância começa a desenvolver-se desde cedo, não significando que todas as formas morfológicas estejam consolidadas, havendo predomínio do uso da 3ª pessoa do singular (Ex: As focas faz; Foguetes é maus). Assim, os autores propõem uma escala de desenvolvimento das pessoas gramaticais:

Estágio 1: Número singular: 3ª pessoa > 1ª pessoa > 2ª pessoa

Estágio 2: Número plural: 3ª pessoa > 1ª pessoa > 2ª pessoa

Outro aspecto importante na aquisição da sintaxe é a ordem das palavras. O Português é uma língua SVO, ou seja, a ordem direta, básica se caracteriza por Sujeito-Verbo-Objeto, ex: "A professora leu a história". No entanto, outras ordens são possíveis, como VSO, VOS, OSV e OVS.

1.2.2. Quanto à aquisição tardia

Na aquisição tardia, estará a aquisição das frases passivas e as frases complexas resultantes de coordenação e subordinação. Os autores referem que as estruturas sintáticas que emergem mais tardiamente são estruturas que demandam maior complexidade na produção e compreensão (GONÇALVES *et al.*, 2011).

Conforme os autores, a aquisição da linguagem em nível sintático passa por uma hierarquia que, de certa forma, acompanha a aprendizagem da

escrita. No item a seguir apresentar-se-á algumas evidências da relação entre a escrita da palavra isolada e a escrita da frase.

1.3. A relação entre a escrita da palavra e da frase

Scherer, Wolff e Norte (2019) realizaram um estudo transversal e descritivo com 25 estudantes de 1º e 2º ano em fases diferentes de escrita no nível da palavra: 10 estudantes na fase Plenamente alfabética e 15 estudantes na fase Alfabética consolidada (EHRI, 1997).

Os estudantes foram testados quanto a escrita de palavras isoladas e escrita de frases. Para as palavras isoladas foi realizado o Ditado das 4 palavras e 1 frase (NOIZET; CAVERNI, 1978, *apud* TEBEROSKY, 2003) e para as frases foram utilizadas 2 frases ditadas, 2 frases espontâneas sobre 'figuras de ações' e 2 frases espontâneas sobre 'figuras de objetos'.

Foram analisadas as seguintes variáveis: característica da escrita nas palavras isoladas do ditado de palavras; característica da escrita das palavras nas frases; presença de concordância verbal; presença de concordância nominal; ausência de hipossegmentação (união de palavras de forma não-convencional - ex: 'acasa' para 'a casa'); ausência de hipersegmentação (separação de palavras realizadas de forma não-convencional, ex '-a doro' para 'adoro'); a utilização de palavras de classe fechada (ou 'palavras de função semântica', segundo Jakubovicz, 2002) e de classe aberta (ou 'palavras de função sintática', conforme Jakubovicz, 2002).

Foram atribuídos pesos para acertos conforme cada variável e, ao final, foi utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), com a realização dos testes *t Student*, e o teste de hipótese, obtendo como valor de $p \leq 0,05$ para nível de significância de 5%.

Os principais achados desse estudo foram: a) crianças com escrita Alfabética consolidada apresentaram maior pontuação na escrita de palavras tanto no ditado, como dentro das frases; ou seja, quanto melhor é a escrita da

palavra isolada, melhor também será a escrita desta dentro da frase; b) crianças com escrita Alfabética consolidada também utilizaram a concordância verbal de forma mais adequada nas frases escritas; c) crianças com escrita Alfabética consolidada apresentaram menos processos de hipossegmentação comparadas às do nível Plenamente alfabéticas.

Os resultados evidenciam que crianças na fase Alfabética Consolidada, demonstram maiores condições de atuar sobre a estrutura da frase. Conforme as autoras, "as crianças desse grupo mostram-se mais preocupadas com a utilização de regras ao escreverem, respeitando mais frequentemente o limite entre as palavras da frase, e dando maior atenção à concordância verbal, fundamental na relação sujeito-predicado, característica da sintaxe do português" (SCHERER; WOLFF; NORTE, 2019, p. 101).

Dessa forma, o estudo revela que há relação entre a escrita da palavra e a escrita da frase, justificando a importância de se dar mais atenção a este processo inicial de escrita de frases. Esse processo deve ocorrer antes do texto, pois a frase encontra-se entre a 'palavra e o texto' e deve receber atenção especial por parte da escola e dos atores envolvidos nesse processo.

2. Consciência sintática: importância para a escrita de frases

A consciência metafonológica é a capacidade de pensarmos intencionalmente sobre a composição da linguagem e perpassa as diferentes habilidades linguísticas em níveis fonológico, morfológico, semântico, sintático, pragmático e textual. Cada nível linguístico corresponde a uma especificidade da linguagem, por exemplo a consciência fonológica está relacionada aos fonemas, a consciência morfológica aos morfemas, e assim sucessivamente, aumentando o grau de complexidade das competências linguísticas (GOMBERT, 2003).

Essas habilidades vêm sendo estudadas para melhor compreender o processo de aprendizagem e subjazer práticas terapêuticas e escolares

embasadas em evidências e resultados acadêmicos satisfatórios (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006; SCHERER; PEREIRA, 2013; GUARESI, 2014). Dentre essas habilidades, a consciência fonológica é a que possui maior número de estudos e têm papel essencial na alfabetização, pois através dela o aluno consegue entender a relação fonema-grafema (som-escrita), as unidades intra-silábicas e silábicas (sua formação e manipulação). Assim sendo, a consciência fonológica é suficiente para tratar ao nível da palavra (VIEIRA, 2003; MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Ao olharmos para a frase, precisamos de uma habilidade metalinguística superior - a consciência sintática - a qual utilizamos para desenvolver o pensamento consciente e intencional acerca da frase (seus constituintes e suas colocações). Essa capacidade permite refletirmos e analisarmos a estrutura frasal internamente e posteriormente conseguimos ser “agentes” de sua construção (GOMBERT, 2003).

Capovilla, Capovilla e Soares (2004) desenvolveram um método avaliativo para pontuar a consciência sintática das crianças. Esse método gera uma pontuação objetiva e é composto por três subtestes, sendo eles: julgamento gramatical, correção gramatical de frases com incorreções gramaticais e semânticas.

Alunos do primeiro ano do ensino fundamental participaram de um estudo transversal que avaliou sua consciência sintática em relação à sua qualidade frasal (SCHERER; PEREIRA, 2013). Foram avaliados através de uma coleta de escrita de frases e com a aplicação da Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004).

A amostra foi composta de três grupos, sendo o *Grupo A* caracterizado por alunos inseridos no Método Trevisan de Alfabetização Marista (METRAMAR), sendo um método de estimulação de leitura específico que utiliza de desenhos e pequenas palavras que já podem ser lidas e aplicadas aos constituintes da frase. O *Grupo B* participou durante 6 meses de um Programa de Estimulação em Consciência Sintática (PECOS), desenvolvido pelas autoras,

no qual os alunos realizaram atividades orais acerca da consciência sintática e da estruturação de frases. Já os alunos do *Grupo C* não foram expostos a nem um trabalho específico em consciência sintática ou leitura de frases. Os três grupos foram avaliados no pré e pós teste, sendo o pós teste realizado após os 6 meses de trabalho direcionado.

Ao que tange a pontuação da Prova de Consciência Sintática, o Grupo B apresentou melhor desempenho após os 6 meses de estimulação, seguido do Grupo A que apresentou bom desempenho. Já o Grupo C sem exposição a uma metodologia de ensino específica não apresentou melhora na PCS. O mesmo ocorreu com a qualidade da escrita da frase, os Grupos A e B apresentaram melhora na produção de frases com uso adequado dos constituintes, respeitando a gramaticalidade, a concordância verbal e a nominal. Já o Grupo C manteve a escrita ao nível da palavra com dificuldades e a frase sem maiores avanços no uso de habilidades necessárias para a construção da frase adequada.

A relação entre consciência sintática e escrita da frase também foi explorada por outro estudo (SCHERER; MAIERON, 2021). A amostra deste estudo foi composta por 25 alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino. Os participantes passaram por uma única coleta de dados, a qual contemplava a PCS e a escrita da frase espontânea a partir da imagem de um “lápis”.

Os participantes foram divididos em dois grupos conforme seu nível de escrita pré-estabelecido em um ditado de balanceamento: Grupo da fase 3 fase (plenamente alfabética) foi composto por 10 alunos e Grupo da fase 4 (alfabética-consolidada) composto por 15 alunos. Relembrando que na escrita plenamente alfabética a criança apresenta correspondência grafema-fonema em sua totalidade e na escrita alfabética-consolidada a criança consegue manipular outras unidades maiores que a relação grafema-fonema, atua em morfemas, parte de sílabas e sílabas (EHRI, 1997). Nesse viés, as autoras relacionaram a pontuação da PCS e a qualidade frasal. A qualidade da frase foi

pontuada conforme a concordância verbal, concordância nominal, ausência de hipo e hipersegmentação.

Os achados por Scherer e Maieron (2021) mostraram que há diferença significativa na escrita da frase dos grupos da fase 3 e da fase 4. Os alunos da fase 4 de escrita desempenharam maior qualidade frasal em relação à concordância verbal e nominal e ausência de hipo e hipersegmentação, sendo capazes de agir em unidades para além da palavra e possuindo conhecimento alfabético e sintático superior aos alunos da fase 3. Esses achados permitem concluir que a classificação da escrita proposta por Ehri (2015) auxilia na avaliação do desempenho da frase.

Quando observado o desempenho dos alunos de ambos os grupos em consciência sintática, pode-se identificar que nos subtestes da PCS (julgamento de frases, correção de frases agramaticais e correção de frases com incorreção sintática e semântica) os dois grupos não apresentaram diferença estatística, apesar dos valores da pontuação serem mais altos no grupo da fase 4 de escrita. Entretanto, na pontuação total da consciência sintática, houve resultados significativos para concluir que quanto melhor a qualidade da frase, melhor é a consciência sintática da criança.

3. Prática em sala de aula

Segundo Scherer e Pereira (2013), realizar atividades de consciência sintática e escrita da frase na sala de aula possibilita o desenvolvimento da construção sintática. Conforme o estudo desenvolvido pelas autoras, são necessárias atividades de consciência sintática aliadas a atividades escritas de estruturação de frases. A seguir, serão apresentadas sugestões de como podem ser trabalhadas em sala de aula.

3.1. Desenvolvendo a consciência sintática

As atividades de consciência sintática baseiam-se nas tarefas do Teste de Consciência Sintática de Capovilla e Capovilla (2004). São atividades de *Julgamento de frases agramaticais*, *correção de frases agramaticais* e *correção de frases com erros de sintaxe e semântica*.

3.1.1. Julgamento de frases

O julgamento de frases consiste em uma atividade que o estudante ouve várias frases (uma de cada vez) e julga, avalia se a frase é correta ou não, se apresenta erro gramatical de concordância verbal, nominal ou na ordem das palavras. O professor ou líder seleciona frases corretas e incorretas antes de iniciar a atividade.

Exemplo de frases:

a) *Minha mãe compraram pão* - frase incorreta, erro de concordância verbal

b) *Lucas foi escola na* - frase incorreta, erro na ordem das palavras

c) *O professora é legal* - frase incorreta, erro de concordância nominal

d) *Meu colega gosta de jogar bola* - frase correta

Essa atividade pode ser realizada desde a educação infantil, sendo que irá variar a forma de organização. Pode ser realizada coletivamente ou em pequenos grupos em formato de jogo ou gincana. As frases podem ser faladas pelo professor, pelos próprios estudantes (um pode ser escolhido como líder) ou até mesmo utilizando fantoches, conforme idade das crianças.

3.1.2. Correção de frases agramaticais

Na correção de frases agramaticais os estudantes terão que 'corrigir' as frases ouvidas, tornando-as gramaticais. A correção poderá ser feita

substituindo qualquer segmento da frase, desde que esta torne-se correta. Para essa atividade, todas as frases deverão estar incorretas gramaticalmente.

Exemplo de frases:

a) *Minha pai foi à farmácia.*

Possibilidades de correção:

Meu pai foi à farmácia.

Minha mãe foi à farmácia.

b) *Larissa padaria foi na.*

Possibilidades de correção:

Larissa foi na padaria.

Na padaria, Larissa foi.

Essa atividade pode ser feita coletivamente, mas os estudantes devem responder um de cada vez, já que será uma resposta individual, podendo variar de estudante para estudante.

3.1.3. Correção de frases com erros de sintaxe e semântica

Na correção de frases com erros de sintaxe e semântica os estudantes terão que 'corrigir' as frases ouvidas, sendo que haverá sempre dois erros: no campo da sintaxe e no campo semântico, tornando-as adequadas. A correção poderá ser feita substituindo qualquer segmento da frase, desde que esta torne-se correta. Para essa atividade, todas as frases deverão estar com erros sintáticos e semânticos. Para o erro semântico será interessante que as frases tenham relação com alguma temática, para que possa haver a discordância semântica.

Exemplo de frases (temática: Meio Ambiente)

a) *Os matas devem ser destruídas.*

Possibilidade de correção:

As matas devem ser preservadas.

b) *Os seres vivos água não precisam de.*

Possibilidade de correção:

Os seres vivos precisam de água.

Para essa atividade também pode ser proposta uma história, canção, reportagem ou filme. A escolha poderá ser feita conforme a idade e os interesses dos estudantes.

Importante ressaltar que todas as três atividades propostas devem ser realizadas na modalidade auditivo-oral, ou seja, sem uso de leitura ou escrita. O objetivo será desenvolver a consciência sintática mesmo antes de a criança estar alfabetizada.

As atividades a seguir poderão ser realizadas de duas formas: oral ou escrita, dependendo do nível em que se encontram os estudantes.

3.2. Atividades de estruturação de frases

Atividades de estruturação de frases são atividades que levam em conta a estrutura da frase, explorando a ordem e o valor de cada constituinte. Réquèdat (1962) propôs alguns tipos de tarefas, como: adição, subtração, substituição e inversão.

3.2.1. Adição

Nessa atividade o estudante terá que adicionar um constituinte na frase, sendo que esse tenha que concordar com a estrutura sintática e a semântica.

Exemplo de frase:

O gato subiu no _____.

O estudante terá que completar com uma palavra que combine com a sintaxe (nesse caso gênero e número) e semântica (nesse caso algo que se possa subir).

O gato subiu no telhado.

É possível continuar a atividade, na qual outro colega pode adicionar outro termo à frase.

Exemplo:

O gato subiu no telhado e na _____.

Pode-se iniciar com uma frase que necessite ser completada por itens como compras no supermercado, material na mochila.

Exemplo:

Paulo foi ao supermercado, comprou _____.

Paulo foi ao supermercado, comprou pão e _____.

Paulo foi ao supermercado, comprou pão, banana e _____.

Dessa forma o estudante vai apropriando-se da forma de escrita de itens, na qual se utiliza a vírgula (,) e depois a conjunção 'e'.

Essa atividade pode ser realizada na forma auditivo-oral ou escrita.

3.2.2. Subtração

Nessa atividade o estudante terá que subtrair um item da frase deixando-a com sentido. É o inverso da atividade anterior.

Exemplo de frase:

Mateus trouxe bola, baralho e carrinhos.

Mateus trouxe bola e baralho.

Mateus trouxe bola.

3.2.3. Substituição

Nessa atividade o estudante terá que substituir uma palavra por outra na frase, mantendo-a com sentido.

Exemplo de frase:

Gosto de suco de laranja.

Gosto de suco de _____. (substituir por palavra que possa completar adequadamente a frase)

Gosto de suco de limão.

Outra variação poderia ser:

Gosto de suco de laranja.

Gosto de _____ de laranja.

Gosto de bolo de laranja.

3.2.4. Inversão

Nessa atividade o estudante terá que inverter itens da frase respeitando a ordem aceita pelo português.

Exemplo de frase:

O gato bebeu leite (Sujeito-Verbo-Objeto)

Inversão:

Bebeu, o gato, leite (Verbo-Sujeito-Objeto)

Ainda poderia inverter de outras formas:

Bebeu leite, o gato (Verbo-Objeto-Sujeito)

Leite, bebeu o gato (Objeto-Verbo-Sujeito)

No Português são permitidas, além de S-V-O, as ordens VSO, VOS, OSV e OVS. Assim, o estudante pode optar por qualquer uma dessas ordens, inclusive é possível sugerir que façam todas as possibilidades.

Considerações finais

Este capítulo trouxe na introdução dois aspectos que seriam estudados ao longo do texto: (1) a relação entre a escrita da palavra isolada com a escrita da frase e (2) a importância da consciência sintática para a escrita da frase. O primeiro aspecto foi tratado por meio do estudo de Scherer, Wolff e Norte (2019) que concluíram que quanto melhor é a qualidade da palavra escrita de forma

isolada, melhor será a qualidade da escrita da frase, pois a criança terá maior tempo para dedicar-se à sintaxe e não tanto para as relações fonema-grafema. O segundo aspecto foi tratado por dois estudos: Scherer e Pereira (2013) e Scherer e Maieron (2021). Ambos concluíram que há correlação entre consciência sintática e a escrita de frases, isto é, quanto melhor é a consciência sintática, melhor será a qualidade da escrita da frase. No entanto, o estudo de Scherer e Pereira (2013) revela que não basta somente desenvolver a consciência sintática de forma oral, mas é necessário realizar atividades escritas que desenvolvam a manipulação voluntária dos constituintes da frase. Dessa forma, o capítulo traz estratégias a serem aplicadas em sala de aula para desenvolver tanto a consciência sintática como a escrita de frases. Espera-se que esse texto possa auxiliar você, professor, a qualificar o trabalho com a leitura e escrita de frases em sala de aula.

Referências

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

CASTAÑON, G.A. O que é Construtivismo? *Cad. Hist. Fil. Ci.*, v. 1, n. 2, p. 209-242, jul/dez, 2015.

EHRI, L. C. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYLO, M. (Eds.) **Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages**. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalinguísticas e aprendizado da leitura. In: MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GONÇALVES, F.; GUERREIRO, P.; FREITAS, M. J.; SOUSA, O. **O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento**. Lisboa: Ministério da Educação - PNEP, 2011.

GUARESI, R. Repercussões de descobertas neurocientíficas ao ensino da escrita. **Revista FAEBBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 51-62, jan./jun. 2014.

MALUF, M.R.; ZANELLA, M.S.; PAGNEZ, K.S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 67-92, jan./jun. 2006.

NOIZET, G.; CAVERNI, J. P. **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris: PUF, 1978.

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

SCHERER, A.P.R.; MAIERON, C.S. Relação entre a consciência sintática e a escrita da frase em estudantes de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Letrônica**, v. 4, n. 2, p. 1-12, abr./jun. 2021.

SCHERER, A.P.R.; PEREIRA, V.W. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. **Signo**, v. 38, ed. esp., p. 44-60, jul./dez. 2013.

SCHERER, Ana Paula Rigatti; WOLFF, Clarice Lehnen; NORTE, Julia Silva de Souza. A escrita da palavra e sua relação com a escrita inicial na frase. **ReVEL**, v. 17, n. 33, 2019.

VIEIRA G. **Alfabetização Infantil: Os novos caminhos**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

A CONSTRUÇÃO DA FRASE EM NARRATIVAS INFANTIS: aspectos sociocognitivos

*Elenice Andersen*⁵⁴

DOI [10.29327/5334988.1-12](https://doi.org/10.29327/5334988.1-12)

Introdução

Neste texto, discuto a construção da frase em narrativas infantis, com foco no fenômeno dos estados mentais “embutidos”, que, conforme Zunshine (2019), consiste na inserção no texto ficcional de um estado mental dentro de um estado mental dentro de outro estado mental. Para tanto, começo por uma breve explanação dos estudos literários sociocognitivos sobre o processamento da leitura de textos de ficção (MIALL, 1989; 2011; MAR *et al.*, 2011; DJIKIC; OATLEY; MIHNEA, 2013), quanto ao papel da teoria da mente nesse processamento, para, em seguida, propor um quadro que sirva de apoio à análise de frases em narrativas destinadas ao leitor criança, discutindo a aplicação desse quadro a partir de exemplos de frases extraídas de uma fábula presente em uma obra de literatura infantil.

Começando, então, pelos estudos literários sociocognitivos, embora sejam relativamente recentes, é importante destacar que eles se ancoram teoricamente nos modelos cognitivos clássicos sobre a compreensão da leitura, como a abordagem de esquemas de Bartlett (1932) e o modelo de construção-integração de Kintsch (1998). Dessa forma, em um primeiro momento, eles não se distinguem desses modelos, pois partem da premissa de que o conhecimento armazenado na memória de longo prazo é utilizado pelos

⁵⁴ Universidade Federal de Santa Catarina, andersen.elenice@gmail.com

leitores para mapear as sentenças lidas e construir esquemas ou modelos de situação, por meio de processos inferenciais. No entanto, já em 1989, Miall observava algumas limitações na abordagem de esquemas, que também se observaram posteriormente no modelo de Kintsch (1998), quanto ao seu alcance explicativo para processos específicos de compreensão leitora de textos literários, porque, em suas pesquisas, encontrava evidências de que a experiência afetiva prévia do leitor influenciava profundamente esse tipo de leitura, a ponto de essa experiência ser por ele considerada central no direcionamento e abastecimento da compreensão leitora, fornecendo, até mesmo, uma variedade de contextos potenciais para atribuir significado aos elementos do texto. Sendo assim, para Miall (1989), uma abordagem baseada em esquemas não poderia explicar a leitura dessas narrativas, pois a compreensão de histórias literárias iria além dos esquemas ativados durante a compreensão e, ainda, poderia envolver a desestabilização dos esquemas prévios do leitor (MIALL, 1989).

Afora isso, Miall (1989; 2011) sugere a insuficiência de modelos puramente cognitivos para a explicação teórica da compreensão de textos literários também porque a compreensão desses textos envolve um princípio fundamentalmente diferente, qual seja, o fato de que a compreensão leitora dessas narrativas é controlada pelo afeto. Assim, para ele, o afeto, isto é, a experiência subjetiva de emoções e sentimentos, seria não apenas um componente do processamento da compreensão leitora, mas o principal responsável pelo direcionamento da criação de esquemas mais adequados ao texto narrativo literário.

Seguindo uma perspectiva similar, Mar *et al.* (2011) argumentam que há forte interação das emoções com a atividade da leitura e que essa interação é muito complexa, abrangendo mais do que a experiência de se emocionar com um texto. O estado emocional prévio do leitor pode, antecipadamente, influenciar a escolha de um livro e orientar os objetivos de leitura, antes mesmo do contato com o conteúdo textual. E, durante a leitura, o conteúdo

textual pode favorecer a evocação de memórias pessoais, que podem influenciar o nível de engajamento do leitor com o texto, bem como provocar emoções ou transformá-las, por meio dos eventos retratados (MAR *et al.*, 2011).

Essas experiências favorecidas pela leitura de narrativas literárias decorrem, em parte, do fato de que, na ficção, é habitual o recurso à simulação dos objetivos das personagens de modo análogo à simulação dos nossos próprios objetivos; boas histórias, assim, permitem que os leitores entrem na mente, objetivos e intenções das personagens, como parte da experiência de leitura (DJIKIC; OATLEY; MIHNEA, 2013).

E quanto à leitura da frase nesse processo? Jacobs e Lüdtke (2015) apontam que a maioria das teorias de reconhecimento de palavras e processamento de sentenças desconsidera o papel do conteúdo afetivo e das experiências emocionais. Entretanto, há muitas evidências empíricas demonstrando que nos três níveis principais de descrição psicológica, ou seja, experiencial, comportamental e neuronal, o processamento de palavras carregadas de emoção difere daquele de palavras neutras. A pesquisa na área do processamento da leitura tem sugerido que, provavelmente, há uma vantagem de processamento para palavras com valência positiva e que as diferentes valências das palavras em uma frase influenciam seu processamento e a avaliação afetiva supraléxica, de maneira que a compreensão de sentenças declarativas simples, contendo um substantivo e um adjetivo, depende das valências de ambas as palavras, com uma suposta vantagem de processamento geral para palavras positivas. Eles também observam que sentenças com palavras emocionalmente congruentes foram verificadas mais rapidamente do que sentenças contendo palavras emocionalmente incongruentes e que tanto o processamento inicial quanto a integração de significado posterior e a construção do modelo de situação são modulados pelo processamento afetivo.

Além disso, os pesquisadores têm encontrado outras variáveis que parecem potencialmente relevantes para a construção do significado afetivo, como os diferentes papéis sintáticos das palavras. Considerando que os substantivos ocorrem como o núcleo de uma frase nominal e se referem a entidades concretas, como pessoas ou coisas, e que os adjetivos caracterizam as frases substantivas e modificam seu significado, é possível que adjetivos avaliativos e emotivos que denotam características específicas de referentes nominais induzam um processamento afetivo elaborativo mais profundo do que os substantivos. O que tem sido bem estabelecido, porém, é que tanto o processamento inicial de uma palavra quanto a integração subsequente desta no contexto de uma frase, sentença ou discurso curto podem ser modulados pela conotação emocional dessa palavra.

Finalmente, para esta discussão, ainda é preciso considerar que os textos literários destinados ao público infantil apresentam-se, ordinariamente, em uma combinação de palavras e imagens, isto é, não apenas pela linguagem verbal como também pela não-verbal. Isso traz algumas questões adicionais para nossa proposta de roteiro de análise da frase em narrativas literárias infantis.

A esse respeito, Nikolaveja (2013) percebeu que existe um amplo espectro de emoções que podem ser retratadas no livro infantil ilustrado, que, tipicamente, começa pelo reconhecimento de emoções primárias, como alegria, tristeza, medo e raiva, e, depois, passa às emoções sociais, como culpa e vergonha. Segundo a pesquisadora, a maneira mais primitiva de expressar uma emoção em um texto literário é afirmar que alguém está feliz, triste ou com raiva, o que pode ser expresso quer pelo narrador quer pelo pensamento direto de uma personagem, com vistas a permitir a leitura da mente. As declarações verbais são, em seu entender, mais precisas e concretas que as imagens, de modo que, pelas imagens, pode-se escolher uma das emoções básicas, enquanto as nuances dessas emoções podem ser expressas verbalmente, ampliando a gama de emoções. Na relação entre as palavras e as

imagens, Nikolaveja (2013) sugere que as imagens e as declarações verbais podem ser mutuamente complementares, reforçadoras ou contraditórias e, para ela, os livros inteligentes utilizam a ambiguidade entre palavras e imagens para transmitir melhor o estado emocional de uma personagem. Por outro lado, esse tipo de ambiguidade, podemos presumir, torna mais complexa a leitura.

Lisa Zunshine (2019), de outra parte, ainda problematiza o fenômeno da presença de estados mentais incorporados na literatura infantil. A autora lembra que o termo “estado mental” foi elaborado no interior da ciência cognitiva para descrever o funcionamento da teoria da mente, isto é, a nossa tendência de ver o comportamento como causado por pensamentos, desejos, sentimentos e intenções, que, não raro, são “incorporados” em diferentes níveis de complexidade na ficção, para a construção do sentido. Com isso, na ficção, frequentemente são incorporados estados mentais, pelo menos, no terceiro nível (pensar sobre pensar sobre pensar), que podem pertencer a personagens, narradores, autores (implícitos) e leitores (implícitos), em uma ampla e complexa variedade de combinações intencionalmente orientadas, quer explícita, quer implicitamente, e que precisam ser resgatadas para a compreensão leitora. Dessa forma, pode haver, nas narrativas, situações que requerem o fornecimento de explicações mentalísticas do comportamento dos personagens, e a literariedade provocada pela incorporação complexa contínua desses estados mentais é, simultaneamente, um fenômeno cognitivo, cultural e textual, pois está enraizada na teoria da mente, é promovida por comunidades específicas de leitura da mente, que aguça o nosso interesse por intenções, e instanciada por meios estilísticos exclusivos de textos específicos.

No Brasil, porém, ainda são poucos os estudos que aplicam a teoria da mente à análise de textos da literatura infantil e, em consulta às bases de dados acadêmicas, não foram encontradas pesquisas sobre a incorporação de estados mentais na literatura de forma geral. Contudo, há um estudo interessante que merece ser mencionado, o de Rodrigues *et al.* (2007), embora

com objetivos distintos do que proponho neste capítulo. Nesse estudo, as pesquisadoras identificaram uma ocorrência expressiva de termos/expressões que denotam estados mentais em uma amostra de 100 livros de histórias infantis nacionais dirigidas a pré-escolares de 4 a 6 anos, analisando as palavras e expressões no texto, as figuras e a presença de ironia e crença falsa. A análise encontrou um total de 1563 termos denotando estados mentais, distribuídos entre estados cognitivos (a maior parte), desejo e intenção e avaliação moral e obrigação. Entre os termos emocionais, ainda que o termo mais frequente encontrado tenha sido "gostar", houve predomínio de estados emocionais negativos. Com isso, esse estudo é interessante, na medida em que corrobora o argumento da forte presença dos estados mentais em textos literários, inclusive na literatura nacional destinada a leitores muito pequenos.

Considerando, pois, a expressiva presença de termos mentais, a forte influência dos fenômenos afetivos no processamento da frase e, por conseguinte, no processamento do texto, proponho, a seguir, um roteiro sumário para a análise, avaliação e seleção de textos narrativos literários, por pesquisadores, professores e psicopedagogos, conscientizando-os dos diferentes níveis de complexidade textual que podem influenciar os resultados nas tarefas de compreensão leitora propostas aos alunos. Logo após, a exemplo de Zunshine (2019), realizo o mapeamento de alguns exemplos de níveis de complexidade da incorporação dos estados mentais com foco nos meios estilísticos, entendendo-os como dependentes de comunidades socializadas para formas particulares de leitura da mente (ZUNSHINE, 2019, p. 05). Ainda seguindo a perspectiva de Zunshine (2019), aqui também assumo, como o faz a pesquisadora, o caráter provisório dessa argumentação, uma vez que os fundamentos cognitivos sobre os diferentes estágios do desenvolvimento da teoria da mente em crianças estão sendo revisados no momento atual por psicólogos cognitivos. Com isso, considerarei, em princípio, o posicionamento da autora de que o sistema de

leitura da mente infantil se desenvolve gradualmente e que as mudanças que ocorrem entre as idades da criança são etapas de um processo integrado contínuo que evoluirá até a idade adulta. Para além disso, considerarei a construção de estados afetivos na frase a partir das possíveis relações entre a linguagem verbal e a visual, segundo Nikolaveja (2012; 2013), bem como o possível papel da valência afetiva e a congruência entre as palavras nessa construção, a partir de Jacobs e Lüdtke (2015). Isto posto, eis, então, o roteiro propositivo com critérios para a análise da frase em narrativas literárias, seguido de uma aplicação ilustrativa desses critérios na análise de frases de uma adaptação de fábula infantil amplamente conhecida:

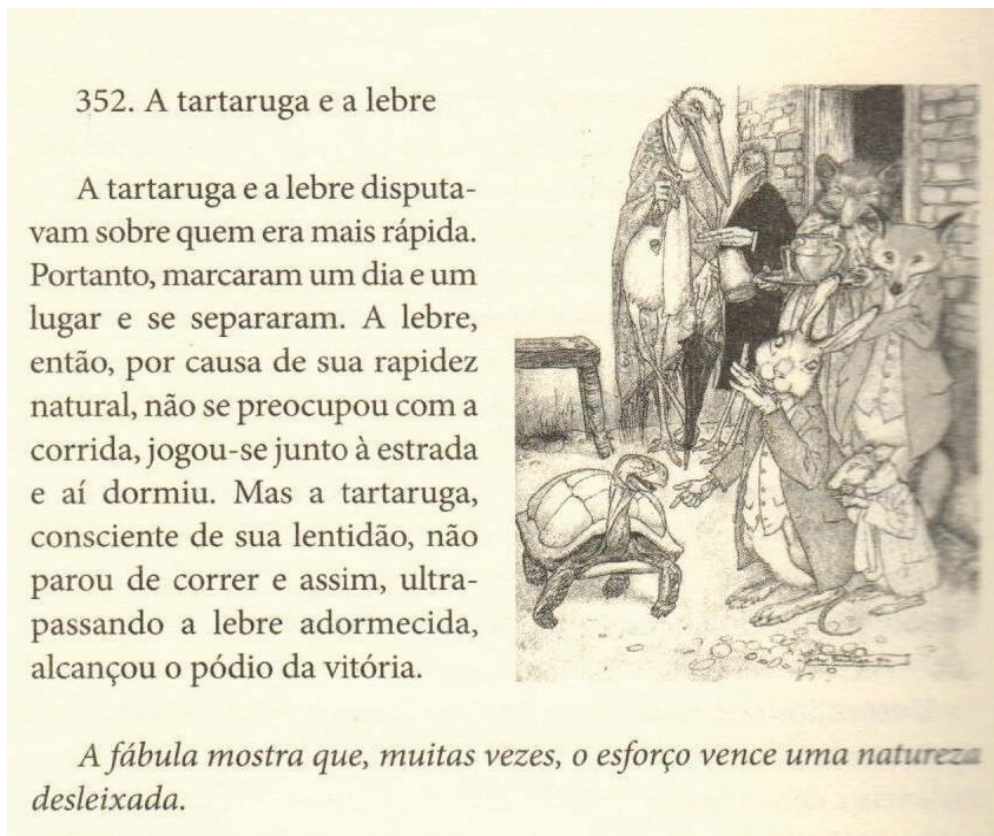
Figura 1 - Roteiro de Análise da Complexidade da Frase Literária a partir de Estados Mentais

1. As frases contêm termos que denotam estados mentais?
2. Os termos que denotam estados mentais possuem valência positiva, negativa ou neutra?
3. Há congruência entre os termos? Ou incongruência?
4. Há presença de modificadores avaliativos e emotivos?
5. Há presença de imagens? Elas veiculam pensamentos, desejos, emoções ou intenções?
6. Há relação de redundância, complementaridade ou contraponto entre palavras e imagens?
7. Há incorporação de estados mentais a partir da combinação dos critérios anteriores? Em quantos níveis?

A fábula que selecionei para ilustrar a aplicação dos critérios acima elencados na análise intra e interfrásica é “A tartaruga e a lebre”, comumente atribuída a Esopo. O texto foi extraído do livro “Fábulas Esopo”, da editora Martin Claret, publicado em 2017. Uma característica importante para a escolha desse livro, entre tantos outros livros de fábulas que temos disponíveis hoje no mercado editorial, é a tradução do texto diretamente do grego. Outro aspecto que merece destaque é que o livro é catalogado como

literatura infantil. Quanto à fábula selecionada, optei por uma amplamente conhecida e de curta extensão, a fim de demonstrar como nossa proposta se aplica até mesmo a narrativas muito breves. Além disso, como uma parte de nossa discussão diz respeito às relações entre palavra e imagem, era importante que a fábula fosse construída nessa relação. Uma vez que nem todas as fábulas do livro são ilustradas, esse foi um critério adicional que precisei incluir na seleção. A esse respeito, importa mencionar que a ilustração da fábula é do artista Arthur Rackham, uma tradicional e amplamente conhecida ilustração da fábula, publicada originalmente em 1912, conforme podemos verificar a seguir:

Figura 2 - Texto e ilustração de A tartaruga e a lebre



Como podemos observar, já na primeira frase há, por inferência, a presença de conteúdo mental, a partir da descrição da ação, em “disputavam sobre quem era mais rápida”. Esse trecho exige do leitor a mobilização do conhecimento de sentimentos associados à disputa, tais como competição e rivalidade, permitindo-lhe a construção de um modelo de situação. É essa construção que, aliás, torna coerente o uso do recurso coesivo conclusivo na frase subsequente “portanto”. Ora, a conclusão “portanto marcaram um dia [...]” é coerente com os sentimentos evocados, e não apenas com a descrição da ação. Mais adiante, encontramos a expressão “não se preocupou com a corrida”, que indica conteúdo mental, por parte da personagem lebre. Mais uma vez, é o conteúdo mental que conduz o leitor à compreensão do encadeamento da narrativa, neste caso, a compreensão do motivo que levou a lebre a dormir. Por fim, na última frase, há a presença de um termo mental, “consciente”, que também contribui para a construção do modelo de situação, uma vez que é o motivo que leva a personagem a não parar e a vencer.

Além desses estados observados a partir de termos explícitos, há ainda a possibilidade de incorporação de estados mentais não explícitos, tanto veiculados pelo conteúdo linguístico, quanto pelo imagético, que podem influenciar a compreensão da leitura. Por exemplo, em “disputavam sobre quem era mais rápida”, podem estar embutidos outros estados mentais, de segundo nível, o pensar sobre o pensar e o desejar o pensar, entre outros: a lebre pensava que a tartaruga pensava que ela era menos rápida ou vice-versa; ou, ainda, a lebre desejava que os demais pensassem que ela era mais rápida. Neste último caso, a inferência pode se dar pela relação entre palavra e imagem. As demais personagens não estão descritas no texto verbal, mas surgem, na relação de complementaridade, como parte da construção do modelo de situação. A posição das personagens secundárias mais ao fundo, e a representação de suas posturas (olhar, cochicho, braços cruzados) remetem

a estados mentais como o de dúvida e desconfiança, de maneira que a disputa entre as personagens principais pode ser em função de outros sentimentos, como orgulho, vaidade e inferioridade diante dos demais. A abertura que o texto dá para essas outras possibilidades de construção de modelos de situação, a partir da leitura de diferentes estados mentais, assim, precisa ser levada em conta pelos mediadores e avaliadores da compreensão leitora no momento de analisar as respostas de compreensão leitora dos alunos.

De maneira geral, também podemos analisar a valência afetiva dos estados mentais evocados entre o neutro e o negativo, observando a congruência entre eles, o que, em princípio, torna a seleção deste texto indicada para leitores menores, pela provável maior facilidade de processamento. Apesar disso, a leitura de estados mentais, a partir de dois verbos e de um modificador, e não por substantivos, por outro lado, torna a leitura mais profunda. Contudo, não podemos esquecer que não são poucos os pesquisadores que têm encontrado evidências de como crianças muito pequenas (a partir dos quatro anos) conseguem fazer leitura da teoria da mente em níveis mais profundos do que supomos. Como são poucos os estudos no Brasil sobre o tema, uma avaliação diagnóstica do nível de compreensão da teoria da mente do leitor seria, desse modo, indicada.

Com efeito, essa análise ilustrativa nos permite perceber que os termos que denotam conteúdo mental são essenciais para os processos de inferência e necessários para a compreensão da frase e do encadeamento entre frases, até mesmo em uma narrativa tão curta, contendo apenas três frases. O processo de compreensão da leitura de narrativas é, como podemos ver, altamente dependente dos conhecimentos dos estados mentais e das suas possibilidades de incorporação. Isso torna a compreensão de frases e da relação de sentido intra e interfrásica mais complexa do que supomos e exige do mediador e avaliador da leitura uma ampliação dos critérios adotados para a seleção de textos, elaboração de questões e análise das tarefas de compreensão leitora da criança.

Conclusão

Neste trabalho, tive por objetivo propor um quadro auxiliar ao docente mediador e ao investigador da leitura para a análise do papel dos estados mentais incorporados na compreensão leitora, estabelecidos nas relações intra e interfrásicas e entre palavras e imagens, a partir de evidências da pesquisa sociocognitiva da leitura do texto literário. Meu objetivo foi contribuir para ampliar a consciência quanto ao caráter intrínseco desse fenômeno nas narrativas de ficção e da impossibilidade de desconsiderá-lo no processo de seleção e análise de textos, bem como da avaliação da compreensão leitora em crianças pequenas.

À guisa de conclusão, devo indicar que essa proposta de análise não esgota o assunto, uma vez que, como mencionei, a influência dos fatores afetivos na compreensão leitora é extremamente complexa. Assim, seria possível até mesmo ampliar a discussão para outros aspectos como, por exemplo, a discussão de Zunshine (2019) sobre o fenômeno do afeto positivo presumivelmente provocado em jovens leitores por tais incorporações como derivado da identificação com os personagens. Além disso, trabalhos que subsidiam uma perspectiva de desenvolvimento, como o de Marmolejo-Ramos e Heredia (2006), e que demonstram que a compreensão dos estados emocionais das personagens pode ser observada precocemente, em crianças de três e quatro anos, também podem ser coadjuvantes nesse processo de análise, avaliação e seleção de textos para a pesquisa. Em que pese a necessidade de se aprimorar a pesquisa sobre os critérios adotados na seleção de textos e a conseqüente influência dessa seleção nos resultados dos estudos psicolinguísticos, entendo que o roteiro prévio ora proposto pode ser parte desse percurso.

Outro aspecto que devo salientar como relevante para a análise da adequação de um texto é que tal adequação é dependente, ainda, dos objetivos

do investigador. Neste capítulo, tomei por objetivo a análise da complexidade afetiva da frase e suas possíveis influências no processamento da leitura, a fim de que o investigador tenha maior consciência do que o texto demanda do leitor para a sua compreensão. Contudo, não tenho por intuito estabelecer uma relação entre facilidade de processamento e seleção de textos. Lembro que, a depender do objetivo do analista, a complexidade em um texto literário pode ser até mesmo desejável, porque essa característica é frequentemente sugerida como um dos recursos possíveis para favorecer o interesse pela narrativa, como sugere, por exemplo, Miall (1989; 2011). Logo, no caso de a análise ter por objetivo o engajamento do leitor, a seleção exclusiva de textos com frases predominantemente pouco complexas poderia ser desfavorável à pesquisa ou ao trabalho didático.

Por fim, importa ressaltar que os estudos sociocognitivos demonstram que a literatura infantil pode ser um importante meio para o desenvolvimento da empatia. Para atingir tal finalidade, a seleção de obras deve seguir critérios de adequação à idade e de qualidade artística e garantir a variedade do acervo, não apenas no que se refere à diversidade temática, como também à variedade de abordagens dos conteúdos mentais. Acervos restritos, que conformam apenas uma maneira de olhar a vida e as interações sociais, não darão conta das diferentes necessidades que se apresentam durante o desenvolvimento de uma criança e refletem apenas a visão subjetiva de um adulto que, pretensamente, quer formar um leitor por ele idealizado. É pouco proveitoso selecionar apenas determinado autor para compor o acervo, por maior que seja seu mérito artístico, se considerarmos que as necessidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo de uma criança são, ao mesmo tempo, singulares e plurais. Não apenas a alfabetização e o letramento dependem da variedade de boas obras, mas também a aprendizagem da empatia depende dessa variedade.

Referências

BARTLETT, F. **Remembering**: A study in experimental and social psychology. New York: Cambridge University Press, 1932.

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

JACOBS, A. M.; LÜDTKEL, J. The emotion potential of simple sentences: additive or interactive effects of nouns and adjectives? **Frontiers in Psychology**. v. 6, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01137>

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

MAR, R.; OATLEY, K.; DIJKIC, M.; MULLIN, J. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition and emotion**, n. 25, v. 5, p. 818-833, 2011.

MARMOLEJO-RAMOS, F.; HEREDIA, A. Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, n. 8, p. 94-138, jul-dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280207>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MIALL, D. Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. **Cognition and Emotion**, n. 3, 1989, p. 55-78.

MIALL, D. Emotions and the Structuring of Narrative Responses. **Poetics Today**, n. 32, v. 2, 2011.

MIALL, D. S.; KUIKEN, D. A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold. **Poetics**, n.30, 2002, p. 221-241.

NIKOLAJEVA, M. Reading other people's minds through word and image. **Children's Literature in Education**, v. 43, n.3, p. 273-291, 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-012-9163-6>. Acesso em: 20 mai. 2023.

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

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

ERA UMA VEZ UM PONTO: análise da gramática em livro de português para o ensino fundamental

*Cristina B. Lopes Perna*⁵⁵
*Heloísa Orsi Koch Delgado*⁵⁶
*Ana Maria T. Ibaños*⁵⁷

DOI [10.29327/5334988.1-13](https://doi.org/10.29327/5334988.1-13)

*No one is a 'native speaker' of writing.
For the most part, everyone learns to write at school
(LEKI, 1992, p. 10)*

Introdução

Escrever e usar a escrita como um meio de aprendizado está disposto no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que fornece as bases para uma variedade de habilidades da escrita que se espera dos alunos no decorrer de seus anos escolares. Pensar na significação é um ponto essencial para a relação de leitura e escritura; porém, a compreensão morfossintática ao nível da sentença é primordial para que se entenda o todo de significação de um texto. Não estamos advogando o ensino de uma gramática normativa sem um espírito crítico de como ela trata a língua. "Se uma parcela considerável de alunos chega à universidade sem saber ler e escrever adequadamente, algo está errado no ensino" (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 25).

⁵⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cperna@puocs.br

⁵⁶ Universidade La Salle, heloisa.orsi.koch.delgado@gmail.com

⁵⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, anai0753@gmail.com

O ensino e aprendizado da escrita são duas faces da mesma moeda. Por um lado, tem-se que levar em conta que, para construir uma sentença e entendê-la, a criança deve processar, guardar (memória de trabalho) e integrar uma variedade de informações sobre o significado de palavras, assim como informações sintáticas (PARIS; HAMILTON, 2009). Por outro lado, temos que avaliar o papel do professor, e como ele lida e reflete sobre a gramática, sobre a construção de textos, sobre como trabalha a gramática do livro didático, sobre como valoriza a produção oral como um desencadeador da produção escrita. Além do mais, é necessário enfatizar que o processamento linguístico assim como a intuição que o falante tem sobre sua língua estão presentes desde a fase inicial da alfabetização até a construção de um texto complexo.

O ensino da gramática, mais precisamente da sintaxe, tem sido por muito tempo descaracterizado como um fator importante na escola. A ideia é de que a gramática (e aqui nos referimos à gramática escolar, calcada na Gramática Tradicional, GT) é um livro que enumera regras de uso da língua, muitas vezes incompreensíveis para o aluno, principalmente pelo uso de metalinguagem. Este é um engano muito comum, pois colocam a culpa nos rótulos pela não compreensão do conceito. Qualquer ciência que se preze, necessita do entendimento das descrições, explicações e argumentos produzidos por essa disciplina, visto que "os conceitos gramaticais são conceitos em pé de igualdade com os conceitos de outras ciências" (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 35).

O problema é que não explicamos tais conceitos em aula, apenas apresentamos uma nomenclatura como lei. O problema não reside em "se" devemos ensinar gramática, mas "como" ensiná-la. Eberhardt (2019, p. 40) em seu texto "Syntax: between words and text" apropriadamente argumenta que

[..] a sentença é a unidade de linguagem estrategicamente posicionada entre as palavras individuais e o texto. Ela fornece o

ambiente linguístico no qual tomamos decisões sobre o significado das palavras, [...] o uso da pontuação [...] e o impacto dos elementos morfológicos [...]. A sentença é também a estrutura linguística em que podemos ver como a ordem ou disposição das palavras tem impacto no significado⁵⁸.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa do Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 139), salienta que

[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Nessa etapa, a norma-padrão e o processo de significação e produção de significados, vista sob a ótica da reflexão sobre o seu funcionamento, articulam-se às abordagens linguística, metalinguística e reflexiva, favorecendo a prática de linguagem evidenciada nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Dessa forma, o conhecimento da ortografia, pontuação e acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade. Assume-se, nesta BNCC, uma “perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139). Em suma, os estudantes ampliam o contato com diversos gêneros textuais, a partir de práticas de linguagem conhecidas, para o desenvolvimento de outras práticas e vivência de novas experiências.

Considerando esse ponto de vista, qual seja, a percepção de que a estrutura linguística impacta no significado de uma sentença, o estudo ora proposto trata da concepção teórica e aplicada do ensino da sintaxe presente

⁵⁸ Tradução livre. Original excerpt: “The sentence is the unit of language strategically positioned between individual words and text. The sentence provides the linguistic environment in which we make decisions about word meaning [...], use of punctuation [...], and the impact of morphological elements [...]. The sentence is also the language structure in which we can see how the order or arrangement of words has an impact on meaning”.

na Coleção Teláris de Língua Portuguesa (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022), da Editora Ática, utilizada no Ensino Fundamental – Anos Finais (8º ano), sobre o qual tratamos a seguir.

1. Teláris Português: o livro didático em foco

Nesta breve seção, apresentamos a Coleção Teláris de Língua Portuguesa – Manual do Professor, 1ª ed. (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022), da Editora Ática, utilizada no Ensino Fundamental – Anos Finais (8º ano), objeto de estudo em questão. Abordamos alguns aspectos gerais da obra e descrevemos algumas de suas principais características: composição do volume, habilidades e competências a serem desenvolvidas, os objetivos norteadores e os aspectos linguísticos ligados à produção textual. Mais precisamente, interessamo-nos em dialogar sobre um tema potencialmente relevante: o ensino da escrita visto sob a ótica do processamento sintático.

Iniciamos, então, nossa apresentação pelo Manual do Professor, composto de quatro volumes e organizado em objetivos gerais (Parte geral) e específicos (Parte específica), além do material digital. Neste, encontramos vários recursos, tais como orientações para a gestão de aulas, projetos integradores, sequências didáticas e propostas de avaliação.

Na Parte Geral, o professor conta com fundamentação teórica e pedagógica, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC, referências de leitura e bibliografia. A Parte Específica se constitui na reprodução do livro do estudante, com orientações opcionais para o professor em todas as páginas. Cada unidade contém a relação completa das competências e habilidades da BNCC juntamente com as respostas das atividades, comentários e explicações cabíveis. Destaca-se, também, o trabalho com as competências socioemocionais a fim de propiciar o desenvolvimento integral do aluno.

A primeira edição do Teláris Português foi lançada em 2012, pelas mesmas autoras, que atualizam as edições conforme melhorias feitas nas diretrizes da (BNCC). Além disso, diferentes edições da Coleção foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do qual milhares de exemplares foram distribuídos para as escolas brasileiras. Vale lembrar que este Programa surgiu pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e tem como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e distritais e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Ministério da Educação, [S.d.]).

Com relação ao ensino de produção textual, em um sentido amplo, Trinconi, Bertin e Marchesi (2022, p. 21) estabelecem que

[...] é assim construída ao longo dos estudos desenvolvidos na unidade, pois se vincula às condições de produção do gênero enfocado, ao estudo da construção e da linguagem dos textos, à reflexão linguística desenvolvida, aos intertextos verbais e não verbais [...], aos debates propostos, etc. Dentre os objetivos norteadores apresentados, encontram-se a proficiência e a autonomia dos estudantes na produção de seus textos, de forma a incentivá-los a se apropriarem de vivências com textos autênticos de circulação social.

Nessa lógica, o princípio estruturador do eixo de língua portuguesa são os gêneros textuais, calcados na concepção de gênero como uma forma relativamente estável de texto e potencialmente relevante para enriquecer o repertório de gêneros dos estudantes e estarem atentos aos diversos propósitos de comunicação. Para tanto, as autoras consideram as seguintes condições para a produção textual: i) circulação social; ii) público-leitor; iii) intenção comunicativa; iv) escolhas de linguagem e v) construção composicional do gênero. Além destas, as autoras (2022, p. 21) examinam

[...] os aspectos de textualidade, unidade textual, desenvolvimento e progressão temática, relações entre partes do texto, coerência e coesão adequadas ao gênero; morfossintaxe e elementos

notacionais da escrita, estratégias de produção: planejamento, revisão, reescrita e edição, envolvendo, inclusive, recursos multissemióticos.

Está previsto, também, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas tais como a reflexão sobre as escolhas de linguagem a partir de situações reais de comunicação e a aprendizagem de habilidades para falar sobre a língua e ampliar a compreensão sobre o fato linguístico. Outro aspecto mencionado pelas autoras é a sistematização e consolidação da apropriação e do **manejo das convenções de escrita**⁵⁹ para utilizá-las tanto na compreensão quanto na comunicação apoiada por textos.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, qual seja, o ensino da sintaxe na (leitura) e produção de textos, analisaremos de que forma os padrões sintáticos são trabalhados nos exercícios propostos pelo livro. Embora pensar na significação seja um ponto essencial para a relação de leitura e escritura, a habilidade de entendimento em nível sentencial é, de várias formas, a pedra fundamental para que se entenda o todo do texto (PENZ; IBAÑOS, 2022). É com essa perspectiva linguística que trataremos, na próxima seção, sobre a sintaxe textual.

2. Sintaxe Textual

Não faremos uma proposta de uma gramática do texto específica, mas de como devemos abordar um texto da parte para o todo. Não há nada de novo afirmar que a compreensão do texto, e de seus gêneros textuais, é a base para a autonomia dos estudantes na produção de seus textos. Contudo, é necessário enfatizar que o conhecimento dos elementos básicos de uma sentença (sujeito-predicado) permite a construção de infinitas sentenças e de diversificados tipos de textos, de acordo com a noção linguística de que a linguagem é um fenômeno natural e que recursão e composicionalidade fazem

⁵⁹ Grifo nosso.

parte desse fenômeno. Além disso, como já enfatizado acima, o nível sintático pode ser visto como um preditor da compreensibilidade de um texto. A título de exemplificação, pensemos em diferentes construções verbais e suas consequências para a significação⁶⁰. Dados os exemplos abaixo:

1. João chegou feliz.
2. João chegaria feliz....
3. João chega feliz ...
4. João chegara feliz...

A sentença (4) talvez seja a menos usada e/ou ouvida em comunicação diária, mas, mesmo assim, pode-se observar que, aparentemente, simples produções como as (2), (3) e (4) demandam uma interação entre a forma linguística e a significação, exigindo do aluno (leitor/escritor) uma consciência metalinguística e um raciocínio crítico para saber como complementá-las. Teremos encaixamentos com 'se', 'quando', 'que', etc.? E que mudança significativa a escolha de um conector ou outro faz para a sentença? Quais modificações sintáticas são necessárias para negá-las? E se as sentenças fossem encaixadas com elementos modais:

5. Acho que
6. Parece que
7. Acredito que

Como complementá-las?

Entender a estrutura básica de uma sentença é o fundamento para se entender a sintaxe e a gramática de uma língua. É o ponto de partida para a construção de qualquer texto, um jogo linguístico de estrutura e conteúdo.

Em suma, não são os termos e suas definições, como normalmente apresentados em livros escolares e na Gramática Tradicional (GT), que sustentam o conhecimento gramatical. Os termos não são desprovidos de teorias e apenas apresentá-los não vai resultar em uma abordagem mais

⁶⁰ Discutido em extensão em Penz e Ibaños, 2022.

produtiva. Como sustentam Oliveira e Quarezemin em seu livro (2016), a gramática serve para que o aluno reflita sobre sua língua. Com isso em mente, passamos, então, à análise de partes do livro *Teláris*.

3. Análise dos exercícios do *Teláris Língua Portuguesa Anos Finais - Manual do Professor*

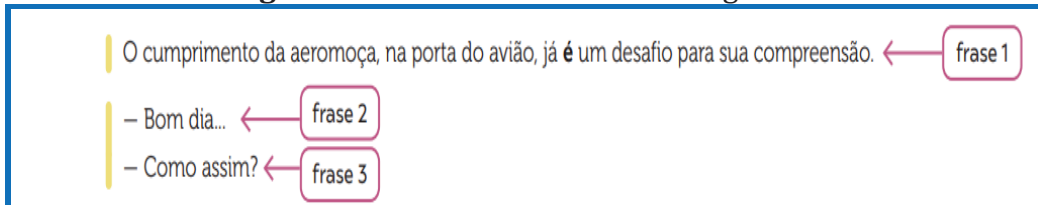
As explicações gramaticais, os exemplos e exercícios que seguem foram consultados no Livro do Estudante, incluso no Manual do Professor. O primeiro conjunto a ser analisado desenvolvem as habilidades EF08LP06 e EF08LP13, ou seja, ampliam os conceitos de **frase, oração, período simples e período composto**, para auxiliar os estudantes a identificá-las no momento de organizar os seus textos. Como princípio metodológico, as autoras (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022) sugerem que o conteúdo sobre **frase e oração** seja dialogado com o grupo levando em consideração as seguintes explicações:

- frases são enunciados que comunicam ideias e que, geralmente, fazem sentido no contexto em que estão inseridas;
- frases devem ter “sentido completo”, ou seja, “compor uma unidade de sentido” (TRINCONI, BERTIN, MARCHESI, 2022, p. 111);
- frases podem ter extensões e formas diferentes de organização de seus elementos e estarem associadas às intenções de quem as produz.

Já o tópico **período simples e composto**, que consta na habilidade EF08LP11, objetiva identificar, em textos lidos, agrupamento de orações em períodos, para que os estudantes saibam diferenciar coordenação de subordinação. Para trabalhar esse tópico, as autoras sugerem a leitura compartilhada do texto e do esquema apresentado na seção como forma de conferir e consolidar a aprendizagem (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022).

Vejamos como o conteúdo (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 111) está organizado para ser trabalhado em sala de aula: revisão dos conceitos de frase, oração e período, tendo como texto-base dois excertos da crônica “Emergência”, de Luis Fernando Verissimo.

Figura 1- trechos da crônica “Emergência”



Fonte: Triconi, Bertin e Merchesi (2022, p. 111).

Abaixo do trecho, há a seguinte explicação: “A frase 1 contém a forma verbal **é**, portanto é uma frase verbal. As frases 2 e 3 estão organizadas sem verbos ou locuções verbais, portanto são frases nominais. No contexto, as duas frases nominais têm sentido completo, não dependem da presença de verbos” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 111). Na sequência, na mesma página, aparece um exemplo da fala do personagem composta apenas com frases nominais e a definição de **frase**.

– “Essa não! Bancos flutuantes, não! Tudo, menos bancos flutuantes!”

Frase é um enunciado – oral ou escrito – que forma uma unidade de sentido com o objetivo de comunicar algo.

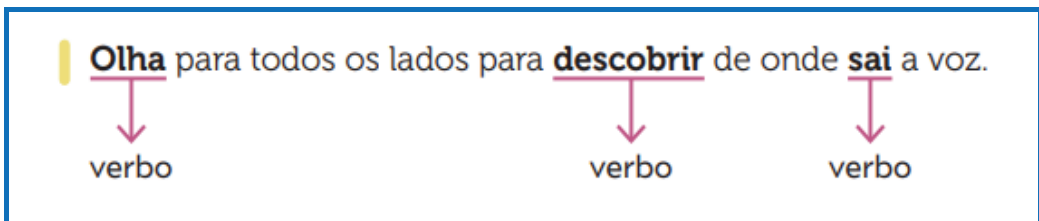
Nesse momento, as autoras fazem uma observação sobre o início de uma frase - indicado pelo uso da inicial maiúscula na primeira palavra - e de seu término, indicado pela pontuação final (exclamação, interrogação, ponto-final, reticências). Complementam o parágrafo, salientando que as frases verbais são construídas com verbo e ilustram com os exemplos a seguir:

— Odeio a rotina. (verbo)

— Não vai acontecer nada. (locução verbal)

Na explicação fornecida, diz-se que “cada uma dessas frases contém uma forma verbal”. “[...] cada uma delas é uma oração” e, na sequência, há um outro exemplo da crônica “Emergência”, em que mais de uma forma verbal aparece (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 111). Salienta-se que há três orações na frase e descrevem o conceito de **oração**.

Figura 2 - Trecho da crônica “Emergência”



Fonte: Triconi, Bertin e Merchesi (2022, p. 111).

Figura 3 - Conceito de oração

A oração se organiza em torno de um verbo ou uma locução verbal.
Pode constituir uma frase ou compor parte de uma frase.

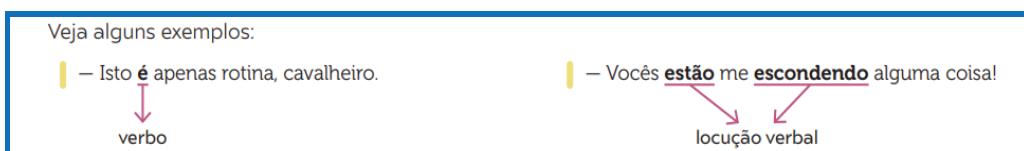
Fonte: Triconi, Bertin e Merchesi (2022, p. 111).

O que podemos observar neste excerto é que, apesar de as autoras proporem analisar a gramática sob um aspecto textual, com exemplificação de uma crônica, mantêm-se arraigadas a definições da gramática escolar (GE), replicando termos sem uma explicação adequada. Não há consistência em suas definições. Ora apresentam questões, aparentemente (porque não em sua totalidade), pragmáticas, ao definirem, por exemplo, frase como ‘enunciado’, ora ligadas à gramática normativa, como o caso da pontuação. Também é problemática a noção “unidade de sentido”, que não é sintática, semântica, pragmática nem textual. Na verdade, escolher uma crônica ou qualquer outro gênero de texto para as explicações dadas não faria diferença

alguma. Além disso, as definições de oração e frase, sem a necessária explicação, contribuem para uma vaguidade terminológica.

Vejamos a introdução do tópico **período simples e período composto**: “Período simples é um enunciado formado por uma oração. O período simples é construído em torno de um único verbo ou de uma locução verbal” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 112). Seguem exemplos para ilustrar os conceitos:

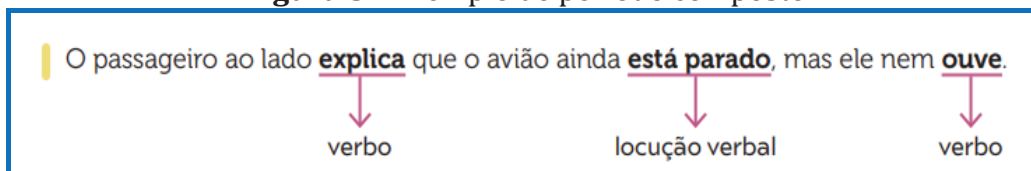
Figura 4 - Exemplos de período simples.



Fonte: Triconi, Bertin e Merchesi (2022, p. 112).

Os enunciados acima são formados de apenas uma oração e, por isso, são chamados de períodos simples. Cada um tem apenas um verbo ou uma locução verbal. Veja agora um exemplo de período composto, que é um enunciado formado por duas ou mais orações. No caso abaixo, ele está organizado em torno de três formas verbais, ou seja, é um período composto formado de três orações.

Figura 5 - Exemplo de período composto



Fonte: Triconi, Bertin e Merchesi (2022, p. 112).

A exemplificação de período simples e composto em nada favorece o entendimento das relações sentenciais. Escolher um exemplo com verbo de ligação por si só já é problemático, porque a cópula ‘é’ poderia ser interpretada

como expressão de predicação ou de identidade, mudando completamente a análise da sentença. Além disso, a exemplificação de período composto com elementos de subordinação e coordenação e três formas verbais não explica realmente o conceito. Os fenômenos presentes nos exemplos vão além da mera nomeação de tipos de sentenças (ou períodos). Podemos até aceitar uma GE com todas as suas ambiguidades nas explicações, mas não podemos deixar de nos questionar sobre o quão intuitivas são essas exemplificações e se os alunos seriam capazes de reescrever o conteúdo, explicando-o de uma maneira mais lógica.

Passamos para a análise dos exercícios propostos. Conforme Trinconi, Bertin e Marchesi (2022, p. 112 e 113), a atividade 1 sugere a leitura de uma tirinha, visto que “exercita a habilidade de inferir e justificar no texto multissemiótico o efeito de humor pelo uso de palavras, expressões e imagens ambíguas (EF69LP05)”. Continuam: “Embora o foco da atividade seja a organização de frases, a compreensão das relações de sentido é essencial para que as frases sejam contextualizadas e possam constituir unidades de sentido”.

Enquanto as primeiras questões da Atividade 1 dizem respeito às relações de significado (a – e), concentrar-nos-emos na retomada do conhecimento da turma sobre as frases nominais e verbais, que compreendem as questões de f) e g). Vejamos a primeira (f), que trata especificamente do tópico frasal:

“Observe que, no diálogo entre Julieta e o pai, há diferentes tipos de frase. Copie no caderno estas frases e indique se são frases nominais ou frases verbais” .

Figura 6: Atividade

Atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

1 No dia a dia, empregamos frases de todos os tipos. Leia o diálogo na tira humorística reproduzida a seguir, entre a personagem Julieta e seu pai.



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 27.

Fonte: Triconi, Bertin e Marchesi (2022, p. 112).

- “Paiê...
- O que você quer, minha princesa?
- Aumento de mesada!
- Negativo! Não dá!
- Num piscar de olhos, a princesa vira plebeia!” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 113).

Como vemos, essa questão solicita ao estudante indicar, no diálogo, exemplos de cada tipo de frase, sobre a qual tratamos a seguir.

Percebe-se que, embora as autoras falem sobre a contextualização das frases a partir de um determinado gênero textual (a tirinha), elas deixam de tratar, pelo menos minimamente, o tópico gramatical de uma forma reflexiva. Ademais, para se fazer uso de um contexto, há de se apresentar tarefas – e não apenas textos – que façam sentido aos alunos, premissa esquecida na atividade em questão. Da mesma forma, corroboramos a opinião de Antunes (2003, p. 88) quando diz:

A competência que se procura desenvolver é sempre a de identificar, a de reconhecer qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para grifar, para circular palavras ou orações, sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas,

para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais e escritos. Adianta pouco saber que o “sujeito” de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de um determinado tipo de “sujeito”. Por exemplo, o que está por trás da afirmação: “O Banco mentiu”? O “sujeito” da oração é evidentemente “O Banco”. Adianta muito saber apenas isso? [...]. A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.

O ensino meramente classificatório, apontado pela autora, parece ainda - infelizmente - permear as salas de aula do Ensino Fundamental. Uma reflexão que precisamos fazer hoje é: os nossos alunos estão felizes com esse tipo de abordagem? Possuem boas lembranças de aprendizagem? Conseguem utilizar os conteúdos que são tratados na escola?

Para responder essas perguntas, fazemos menção à pesquisa realizada por Silva (2021) no minicurso on-line de sintaxe da língua portuguesa à luz da Gramática Tradicional, aberto aos discentes de todas as áreas, dentro da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo desse curso era fomentar uma autorreflexão entre os participantes sobre as suas experiências como estudantes da disciplina de português ao longo da educação básica. Os resultados obtidos mostraram que, para a maioria dos 129 presentes, o ensino dado na escola tinha uma perspectiva nomeadora e classificatória; por isso, optaram pelo minicurso em virtude da cobrança que sentem no ensino superior.

Para ilustrar esse sentimento, vejamos o que dizem dois dos estudantes entrevistados: “Eram [os exemplos]⁶¹ meramente classificatórios, não fazíamos nenhum tipo de análise linguística. As lembranças são péssimas, porque tínhamos que decorar um monte de regras, sem saber aplicá-las”. Outro comenta: “[...] meus professores na escola buscavam ensinar apenas a Gramática Tradicional, utilizando-se de frases soltas, descontextualizadas e

⁶¹ Inserção nossa.

artificiais apenas para que reconhecêssemos as unidades gramaticais, suas nomenclaturas e classificações” (SILVA, 2021, p. 4).

Por diversas razões que fogem do escopo deste texto, a realidade expressa nas falas acima tem permeado sentimentos de frustração e decepção escolar. O estudo indica, também, que 81% dos entrevistados não concordam com um ensino meramente classificatório da GT e 84% concordam que a gramática melhora a leitura, escrita e fala.

Temos enfatizado aqui a importância de ensinar a gramática, ou seja, concordamos que ela não seja esquecida no cenário educacional, mas ressaltamos que a forma de ensino deve se adaptar às tendências teóricas contemporâneas. Ensinar a sintaxe por meio de um contexto minimamente significativo torna-se uma condição indispensável para a compreensão do significado, da forma e função e da relação das palavras. Assim, professores de língua portuguesa devem se ocupar da construção no nível da sentença para que seus estudantes consigam assimilar textos complexos (EBERHARDT, 2019).

Outro estudo (WOLF; GOTTWALD; ORKIN, 2009) observa que quanto mais as crianças conhecerem sobre uma palavra – seus múltiplos significados contextos sintáticos – mais rapidamente essa palavra será processada durante a leitura. A polissemia é um dos fenômenos linguísticos que ilustram a relevância desse conhecimento. Um exemplo, dentre tantos, é o da palavra *manga*, que significa a fruta ou parte da camisa; *tênis*, que significa um *calçado* ou um *jogo* e *cair* com os sentidos de *ir ao chão* ou *matéria cobrada na prova*.

Passamos, agora, para a atividade 2, composta por apenas uma questão, a qual “estimula a observação da função dos verbos nas orações e identificação das formas verbais e a relação que mantêm com a constituição de orações em períodos (EF08LP11)”. Nela, o estudante precisa “registrar os verbos ou as locuções verbais e classificá-las como período simples ou composto” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022, p. 113). Vejamos as alternativas disponíveis e, na sequência, algumas considerações:

- a) “Com o avião no ar, dá uma espiada pela janela e se arrepende.”
- b) “— Senhores passageiros, aqui fala o comandante Araújo.”
- c) “Mas, a cada sacudida do avião, abre os olhos e fica cuidando a portinha do compartimento sobre sua cabeça, de onde, a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do coração”.
- d) “A seguir, nosso pessoal de bordo fará uma demonstração de rotina do sistema de segurança deste aparelho.”

As sentenças acima foram obtidas da crônica “Emergência” utilizadas para tratar do tópico **período simples e composto** comentado acima. A análise desse exercício não difere substancialmente das reflexões feitas sobre a introdução do tópico: as autoras intentam analisar a gramática sob um aspecto textual, mas replicam exercícios descontextualizados vistos na gramática escolar (GE) que em muito pouco contribuem para uma análise sintática, semântica, pragmática ou textual. Tornam-se apenas multiplicadores gramaticais vagos, mecânicos e, conseqüentemente, problemáticos para os jovens estudantes brasileiros.

Isso posto, trazemos a seguir reflexões adicionais sobre o papel da sintaxe na escrita e como esta pode ser beneficiada com uma gramática textual coerente com as tendências educacionais de hoje e adaptadas à realidade escolar.

A importância da gramática para a escrita: considerações finais

Tendo nossa educação um documento (BNCC) que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante a educação básica na área de linguagens, o qual possui entre seus componentes curriculares a língua portuguesa — que assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho — acreditamos que a consciência morfosintática em nível da sentença seja essencial para a compreensão desse texto.

Acreditamos que o estudo do texto deva levar em consideração a premissa contextual, pois, segundo Segate (2010, p. 01), ao longo do tempo, o conceito de texto precisou ser reformulado, isso porque “investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois esses só podem ser explicados dentro do próprio texto”.

Ademais, para a compreensão dos efeitos de sentido do texto, é esperado que o estudante identifique determinados usos expressivos da linguagem como a pontuação e outras notações, bem como a escolha de determinadas palavras ou expressões. Conforme posto anteriormente, para compreender e produzir um texto é necessário que ele (o estudante), primeiramente, aprenda a entender e construir sentenças, de modo a integrar uma variedade de informações sobre o significado de palavras, assim como informações sintáticas (PARIS; HAMILTON, 2009). Nesse sentido, o ensino da sintaxe na (leitura) e produção de textos, o conhecimento da ortografia, da pontuação e da acentuação devem estar presentes ao longo de todos os níveis de escolaridade.

Para ilustrar o objeto de nosso estudo, analisamos de que forma os padrões sintáticos foram trabalhados no livro *Teláris de Língua Portuguesa – Manual do Professor*, 1ª. ed. (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2022), da Editora Ática, utilizada no Ensino Fundamental – Anos Finais (8º ano), especialmente aqueles ligados à produção textual. Nosso intuito foi salientar o papel da sintaxe na escrita e como essa pode ser beneficiada com uma gramática textual e adaptada à realidade escolar. Para tal, analisamos os exercícios propostos no livro, a fim de verificar se a sistematização e consolidação da apropriação e do manejo das convenções de escrita propostas auxiliavam na compreensão e na comunicação apoiada por textos.

Ainda que o recorte deste estudo tenha sido limitado, chegamos à conclusão, na análise feita, de que as autoras reproduziram exercícios descontextualizados vistos na gramática escolar (GE), embora tivessem como objetivo ensinar a gramática sob um aspecto textual. Essa dinâmica de ensino

pode estar potencialmente contribuindo para deixar uma lacuna nos estudantes quanto ao desenvolvimento de habilidades para analisar a gramática sob a ótica sintática, semântica, pragmática ou textual. Nesse sentido, não diferem de outras propostas gramaticais vagas e que pouco ajudam os jovens estudantes brasileiros.

Nossa sugestão é a de que as práticas escolares que visam o ensino da gramática por meio do texto possam incluir análises mais atuais sobre sintaxe, semântica e pragmática, sem as antigas enumerações de regras de uso da língua, muitas vezes incompreensíveis para o aluno, pois geralmente pecam pelo excesso de metalinguagem.

Um exemplo de exercício, baseado na tira humorística de Ziraldo, que permita a prática da sintaxe textual - em que os tópicos anteriormente trabalhados sejam utilizados - é a produção de um novo diálogo a partir da realidade cotidiana da classe com seus pais, familiares ou amigos. Seria uma oportunidade também para uma avaliação guiada sobre as produções, em que explicações sobre pontos ainda não assimilados pudessem ser retomados.

Por fim, cremos que a reflexão sobre o tema seja essencial, pois devemos buscar por soluções e ações que promovam um ensino significativo para redirecionar os docentes a práticas eficientes para seu trabalho com o ensino da gramática em língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso: 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 agosto de 1985. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542->

19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 24 jun. 2023.

EBERHARDT, M. C. Syntax: between words and text. **Perspectives on Language and Literacy**, v. 63, n. 2, p. 43-49, 2019.

LEKI, I. **Understanding ESL Writers: A guide for teachers**. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1992.

OLIVEIRA, R.P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PARIS, S.G.; HAMILTON, E.E. The development of children's reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, E. G. G. (Eds). **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2009. p.32-53.

PENZ, Y.; IBANOS A. M. T. Consciência Sintática: algumas considerações sobre a composição de elementos sintáticos na interação do significado linguístico. In: PEREIRA, V.; SCHERER, A. P.; GABRIEL, R.; GUARESI, R. (Eds). **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares**. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2022. p. 396-414.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água**, n. 23, p. 13-24, 2010.

SILVA, J. C. S. O ensino meramente classificatório de gramática: a percepção dos alunos de um minicurso de sintaxe à luz da GT. **Anais do encontro virtual de documentação em software livre e congresso internacional de linguagem e tecnologia online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ciltec.anais.nasnuv.com.br/index.php/CILTecOnline/article/view/899>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MERCHESI, V. **Português: 8º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022. Disponível em: <https://edocente.com.br/pnld/telaris-lingua-portuguesa-8o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

WOLF, M.; GOTTWALD, S.; ORKIN, M. Serious word play: how multiple linguistic emphases in RAVE-O instruction improve multiple reading skills. **Perspectives on Language and Literacy**, p. 21-24, 2009.

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: o ensino explícito da frase

*Vera Wannmacher Pereira*⁶²

*Hergon Henrique Brito Ramalho Leite*⁶³

*Ronei Guaresi*⁶⁴

DOI [10.29327/5334988.1-14](https://doi.org/10.29327/5334988.1-14)

Introdução

Em meados do século passado, o componente linguístico da sintaxe opôs Chomsky e Skinner e principiou o célebre e ainda corrente debate, sobretudo na área da Aquisição da Linguagem, entre inatistas e ambientalistas, entre *nature* e *nurture*, entre discípulos e/ou simpatizantes de Platão e Aristóteles. Linguistas, psicolinguistas, filósofos, antropólogos entre outros têm buscado indícios para confirmar ou refutar a tese da existência de uma gramática (estrutura) da língua inscrita nos nossos genes – assim como a cor dos olhos e do cabelo – para justificar a linguagem verbal, particularmente a sua rápida e surpreendente aquisição. Parece lógico acreditar que a sofisticação da linguagem verbal, aspecto distintivo de nossa espécie, particularmente sua natureza recursiva e criativa, só é possível pela sofisticação de nossa cognição, conquista evolutiva que nos permitiu ser quem somos, chegar aonde chegamos.

Independentemente da posição assumida nesse debate, a sintaxe é reconhecido nível linguístico que, de forma recursiva, permite que sejamos

⁶² Universidade do Estado de Santa Catarina, verawpereira@outlook.com

⁶³ Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, hergon.ramalho@gmail.com

⁶⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, roneiguaresi@uesb.edu.br

criativos e possamos pensar algo nunca pensado e dizer algo nunca dito. Em situação de ensino, entretanto, nem sempre o nível sintático ocupa lugar e espaço de excelência, à altura de sua função no funcionamento da língua. Com o advento da perspectiva conhecida como psicogenética nos anos 80, e sobretudo com a constatação de que a criança é ativa no processo de aprendizagem e que possui a competência de abstrair padrões do input, acreditou-se que bastava conduzir o processo didático-pedagógico de fazer com que os escolares elaborassem hipóteses de leitura e de escrita que seria prática suficiente para que se alfabetizassem. O reconhecido fracasso dessa crença nas avaliações oficiais em larga escala a partir dos anos 2000 no Brasil, sobretudo dos escolares que advêm de famílias de estatuto social mais baixo, tem levado pesquisadores a colocarem em xeque o movimento psicogenético.

Nesse processo, a apresentação estruturada e explícita de aspectos da língua tem sido resgatada (SOARES, 2004), entre os quais atividades que favorecem o desenvolvimento da consciência linguística, a saber, a consciência fonológica, a consciência sintática, a consciência textual, entre outras.

Neste texto, destaca-se o papel da consciência sintática no ensino da língua portuguesa como língua materna e coloca-se a frase em atenção percebida como totalidade autônoma e como segmento do texto. Evidencia-se, nessa escolha, a importância das interações entre cognição e metacognição, assim como entre uso e consciência no uso dessa unidade e desse nível linguístico. Exemplificam-se, com base nesse suporte, atividades possíveis de manejo da frase pelos alunos, durante a leitura. Disponibilizam-se, assim, concepções linguísticas que necessariamente interagem em sua cumplicidade, associando teoria e prática, pesquisa e ensino, uso e reflexão.

1. Consciência e Consciência Linguística

Para Dehaene (2009), a consciência é um estado que envolve sincronia de longa distância de muitas regiões cerebrais. Para o autor, uma das principais funções da consciência, a qual só ocorre após o tempo de 270-300 milissegundos após a apresentação do input, é proporcionar ao indivíduo as condições para que possa executar experimentos processuais de forma isolada do mundo externo. Para isso, requer-se do indivíduo relativo amadurecimento cognitivo e experiências necessárias e suficientes para, entre outros aspectos, utilização e manejo de muitas habilidades no universo da comunicação humana, como: a) segmentar a fala em suas diversas unidades constitutivas (fonema, sílabas, morfemas, palavras); b) destacar as palavras de seus referentes (distinguir significante e significado); c) apresentar semelhanças sonoras entre as palavras (rimas, assonância, aliteração); d) julgar a adequação semântica e a organização sintática frasal e textual; e) avaliar o modo de distribuição das informações no texto; entre outras competências indispensáveis à leitura e à escrita (FLÔRES, 2009; PEREIRA, 2015).

Tais competências começam a ser desenvolvidas ainda no período pré-escolar (MOTA, 2009), contudo, quando se solicita que explicitem esses conhecimentos elas apresentam muitas dificuldades, pois a percepção precede a produção, num processo que pode ser entendido como um continuum entre a não consciência e a consciência plena dos fenômenos.

Alguns estudos documentam que a consciência sintática, entendida como habilidade de se refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua (GOMBERT, 1992), apresenta relação com desempenho em leitura e escrita (BUBLITZ, 2010; CAPOVILLA, CAPOVILLA; SOARES, 2004; SANTOS, 2014; GAIOLAS; MARTINS, 2017; CARMO, 2011; REGO, 1993) e outros de que a relação não é tão importante (REGO, 1995; 1997; BOWEY, 2005).

A compreensão leitora, objetivo maior da leitura, requer que o leitor processe necessariamente informações linguísticas dos diversos níveis, sendo necessário que no ensino inicial, o professor promova análise da palavra como uma unidade composta de outras unidades, bem como promova reflexões considerando aspectos morfológicos e sintáticos (PEREIRA, 2015). Ao que parece, a alfabetização, bem como os níveis de formação mais avançados, é beneficiada quando ocorre a adoção de práticas pedagógicas que envolvam o desenvolvimento da consciência linguística, num processo de codesenvolvimento em que há uma relação de interdependência e intercolaboração entre consciência e apropriação do sistema de escrita.

Gombert (1992) relata, no primeiro modelo apresentado⁶⁵, que a metalinguagem/consciência linguística⁶⁶ refere-se a uma habilidade na qual o indivíduo por meio de um monitoramento intencional e deliberado usa a linguagem com o objetivo de examiná-la. O autor acrescenta que, do ponto de

⁶⁵ Gombert, em 1990, em publicação intitulada *Le développement métalinguistique*, propôs um primeiro modelo de desenvolvimento metalinguístico, no qual descreve um nível de controle cognitivo precoce sobre as atividades e os conhecimentos linguísticos - habilidades epilinguísticas -, as quais surgem de forma precoce na criança e suportam o consequente desenvolvimento da consciência linguística. Em publicação posterior (GOMBERT, 2013), o autor declara que o caráter unidimensional que ele concebia - primeiramente o surgimento de habilidades epilinguísticas, as quais com o tempo eram substituídas pelas habilidades metalinguísticas - talvez não tivesse fundamento a partir das novas pesquisas sobre a aprendizagem implícita. Por isso, o autor modifica seu primeiro modelo e instaura a nova compreensão de que a emergência das capacidades metalinguísticas não induzia ao desaparecimento das habilidades epilinguísticas, ao contrário, estas últimas continuam a evoluir mediante exposição e manipulação da linguagem, em práticas de leitura e escrita.

⁶⁶ Tunmer *et al.* (1984, apud CHAVES; LOPES, 2012) consideram o termo metalinguagem divergente do de consciência linguística. Para os autores, a metalinguagem refere-se à linguagem usada para descrever a própria linguagem e inclui vocábulos como fonema, palavra, frase, entre outros. A consciência linguística, por sua vez, é compreendida como simples sensibilização para a instância desses termos, mas não necessariamente ao conhecimento desses termos (CHAVES; LOPES, 2012). Dessa forma, os autores entendem que a consciência linguística abarca a metalinguagem. Contudo, a perspectiva adotada neste estudo é a defendida por Gombert (1990), segundo o qual os termos citados acima - consciência linguística e metalinguagem - referem-se a uma mesma habilidade, pelo fato de o prefixo “meta” designar “conscientizar-se de”. Para o autor, metalinguagem e consciência linguística são expressões linguísticas que manifestam uma mesma competência. Ao longo do estudo, iremos utilizar preferencialmente o termo consciência linguística, todavia quando utilizamos o termo metalinguagem o fazemos com a mesma aceção de consciência linguística.

vista da Psicolinguística, essa atividade metalinguística contempla a habilidade de se refletir não só sobre os aspectos formais da língua, mas também do ponto de vista dos processos cognitivos (metacognitivos) envolvidos neste processo.

No âmbito das discussões conceituais entre habilidades metalinguísticas e metacognitivas, Poersch (1999) afirma que, a rigor, cabe à Linguística a definição de Metalinguagem (ou consciência linguística) e compete à Psicologia Cognitiva a definição de Cognição e Metacognição. Para o autor, metalinguagem é resultado de reflexão, descrição e monitoramento dos objetos linguísticos e isso só é possível estando consciente.

Diversos pesquisadores (ALVES, 2012; GOMBERT, 2003; CHAVES; LOPES, 2012) tendem a concordar que a análise consciente da língua pode influenciar: a) a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita; b) o estabelecimento da mensagem a ser transmitida e c) a compreensão do texto. Essa competência de manipulação da língua, segundo Gombert (1990), distancia-se da perspectiva comunicativa da linguagem para dedicar atenção às propriedades linguísticas, com um caráter reflexivo, analítico e intencional, o que implica descobertas sobre a estrutura da língua.

No processo de ler, a consciência sintática favorece as habilidades de decodificação e, ainda, favorece o desempenho na compreensão. Capovilla, Capovilla e Soares (2004) defendem que a relação entre consciência sintática e aquisição da linguagem escrita pode ser explicada por várias razões: a) o fato de a consciência sintática permitir a leitura de palavras de difícil decodificação - seja por limitações na leitura ou por características da própria palavra, como irregularidades grafofonêmicas; b) as pistas sintáticas do texto favorecem o acesso ao significado. Os autores, ainda, enfatizam a contribuição da consciência sintática no reconhecimento de palavras, oportunizando o acesso ao significado do texto. Para os autores, o significado do texto depende tanto da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, quanto da forma em que os elementos lexicais se articulam - a ordem dos elementos na frase,

a presença de palavras de função como preposições e artigos, a presença de morfemas gramaticais e a pontuação.

Um dos instrumentos possíveis para avaliação da consciência sintática da língua portuguesa no Brasil é a Prova de Consciência Sintática (PCS) de Capovilla e Capovilla (2006). Tal ferramenta é composta de instruções, itens de treino e itens de teste, que contemplam quatro subtestes envolvendo julgamento gramatical, correção gramatical, correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas e categorização de palavras. Os resultados de cada teste individualmente e do escore total evidenciam a presença de evolução de uma série para outra em relação aos escores apresentados.

Diante do exposto, depreende-se que, em função da sua relevância no aprendizado da leitura e da escrita, a consciência sintática é um importante componente do ensino de língua a ser explorado pelos professores. Nesse sentido, defende-se a ideia de que o trabalho pedagógico com a consciência linguística, mais especificamente as operações no nível sintático, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, sobretudo no tocante à manipulação e à aprendizagem de aspectos linguísticos que não decorrem das etapas naturais da aquisição da linguagem.

Assim, apresentam-se no próximo tópico alguns estudos do estado da arte que tomam como objeto de análise o trabalho com aspectos sintáticos da língua materna no ensino escolar.

2. Consciência Sintática no ensino escolar

Entre os estudiosos da área de Linguística e Educação, parece que já é ponto pacífico a ideia de que o foco da didática do ensino de língua não deve incidir exclusivamente sobre a identificação e a classificação de funções sintáticas, expediente pedagógico improdutivo que vigorou durante muitos

anos. Nesse sentido, no Brasil, documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), enfatizam a necessidade de explorar o eixo de análise linguística por meio da prática de leitura e análise de textos autênticos. No entanto, apesar da contribuição dos estudos linguísticos para a criação de estratégias didáticas mais atualizadas, as avaliações educacionais em larga escala continuam sinalizando que, para boa parte da população brasileira em idade escolar, o ensino de língua materna tem sido pouco produtivo.

É sabido que os problemas da educação brasileira – sobretudo o fracasso na tarefa de formar leitores proficientes – não podem ser compreendidos isoladamente por meio do exame e da crítica de aspectos estritamente pedagógicos. Para além dos problemas diretamente associados ao ensino, há questões de natureza política e social que comprometem e desarticulam o funcionamento das instituições, e, de modo particular, o trabalho que os educadores tentam realizar no âmbito escolar.

Entretanto, no que diz respeito ao ensino de língua, é preciso pôr em relevo as questões que são caras à organização didática das aulas de Português. Dentre os variados aspectos que merecem atenção, destaca-se o falso dilema *gramática ou texto?*, que tomou corpo no Brasil após o surgimento de abordagens teóricas centradas na língua em uso, no texto e no discurso. As contribuições dessas abordagens na pesquisa em linguística e no âmbito educacional são inegáveis. No entanto, conforme aponta Vieira (2020), os impactos da crítica – produtiva e necessária – ao ensino baseado nos pressupostos da Gramática Tradicional legitimaram o discurso antigramática. Desse modo, houve pouco avanço no tocante à elaboração de propostas didáticas que contemplem, de forma consciente e reflexiva, os aspectos sintáticos no ensino escolar.

No presente texto, em função do recorte temático escolhido, além de destacar os benefícios associados ao trabalho com a consciência linguística no

ensino de língua, apresenta-se um breve balanço da produção científica sobre a consciência sintática.

De acordo com Guaresi (2017), o processamento cognitivo da leitura é uma atividade complexa. Nesse sentido, o autor enfatiza que os recursos cognitivos atencionais são direcionados à elaboração do significado pelos leitores, quando os processos subjacentes à leitura estão automatizados. O autor lembra que a prática leitora e as atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência linguística podem favorecer a automatização da leitura.

Duarte (2008) salienta que a consciência sintática e o ensino de gramática na escola têm objetivos instrumentais e objetivos cognitivos. Os primeiros estão relacionados ao desenvolvimento do aprendizado do português padrão, ao domínio de estruturas linguísticas e à diversificação do uso da língua, enquanto os aspectos cognitivos abarcam o treino do pensamento analítico e o necessário aprofundamento do conhecimento acerca da língua pelos estudantes.

Oliveira (2018), em estudo longitudinal cujo objetivo foi avaliar as relações da variável consciência sintática com outras variáveis (consciência fonológica, memória de trabalho e atenção seletiva), revela que crianças com nível elevado de consciência sintática têm melhor desempenho em atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Em estudo sobre os aspectos sintáticos da consciência linguística, Costa, Costa e Gonçalves (2020) chamam a atenção para os resultados de pesquisas que apontam os benefícios do trabalho com a consciência linguística em contexto escolar, entre os quais destaca-se o desenvolvimento do conhecimento linguístico implícito e explícito.

No que diz respeito aos estudos que exploram as relações entre a consciência sintática e o desenvolvimento da capacidade de escrita, destaca-se a pesquisa de Kenedy (2020). O autor lembra que, nas sociedades letradas, as pessoas que foram bem sucedidas no processo de literacia se apropriam de

recursos linguísticos que emergem, especificamente, por meio do aprendizado da leitura da produção de texto.

Kenedy (2020) ressalta, ainda, que a representação sintática de indivíduos letrados costuma ser não linear e encaixada, com períodos que apresentam maior quantidade de orações subordinadas e menor ocorrência de coordenação, o que justifica a utilização de atividades pedagógicas que contemplam o treinamento da escuta/leitura/produção de textos com articulação sintática não local. Ademais, essas atividades podem envolver, segundo o autor, a reescrita de períodos paratáticos de maneira hipotática e/ou a transformação de sentenças com conteúdos proposicionais diferentes em uma única sentença.

Ainda sobre o tópico que contempla a relação entre consciência sintática e desenvolvimento da escrita, os resultados da pesquisa de Mangabeira (2016) sugerem que atividades pedagógicas baseadas em estratégias metacognitivas e metalinguísticas podem favorecer a percepção dos alunos em relação ao uso de conectivos na produção textual.

Além do que foi exposto, no que diz respeito à leitura, as atividades de consciência sintática podem auxiliar os estudantes no reconhecimento dos aspectos estruturais dos textos. Isso pode ser feito por meio do ensino explícito, conduzido a partir da apresentação progressiva dos padrões sintáticos do português, presentes em gêneros do discurso mais produtivos na sociedade, começando com sentenças simples que, gradativamente, serão substituídas por sentenças mais complexas, com complementos e modificadores. Além disso, exercícios de manipulação de constituintes sintáticos envolvendo operações de alargamento, substituição, redução e segmentação podem favorecer o desenvolvimento linguístico dos estudantes e sensibilizá-los em relação aos recursos de que a língua dispõe (DUARTE, 2008).

3. Um caminho psicolinguístico em interfaces para o ensino explícito da frase

A escola consiste num espaço privilegiado para o ensino explícito de tópicos da língua materna historicamente armazenados, especialmente no início dos anos escolares formalmente estabelecidos.

No caso da fala, dadas as condições biológicas existentes, a aquisição ocorre naturalmente no convívio com ela nos diversos espaços sociais abertos à criança, dispensando um ensino explícito. Já em relação à leitura, que envolve decodificação e compreensão (SMITH, 2003), as condições para que ocorra seu aprendizado são de natureza diferente, pois a criança não nasce com o aparato suficiente, havendo necessidade de uma reciclagem neuronal (DEHAENE, 2007). Para tanto, seu aprendizado precisa ser conduzido por meio de um ensino explícito que promova a associação entre uso linguístico, em suas diversas unidades constitutivas, e consciência no seu uso (GOMBERT, 1992).

Um olhar para o passado sobre vivências e registros científico-pedagógicos possibilita reconstituir alguns dos caminhos trilhados nessa complexa e nobre tarefa de ensinar a ler, conferida à escola e, de certo modo, também à família, dada a importância de seu apoio e sua participação.

Nesses caminhos, esse olhar captura uma certa oscilação entre processamento ascendente e processamento descendente, acompanhados naturalmente por oscilação correspondente na focalização da unidade linguística – fonema/grafema/sílaba e texto. Nessa polarização, a palavra e a frase tendem a navegar nas duas águas (LEFFA, 1996).

No aprendizado inicial da leitura, esses tópicos têm grande espaço entre as preocupações dos professores, pois fazem o leito para a decodificação

e a compreensão. Os estudos psicolinguísticos atuais indicam a oportunidade e a relevância do ensino baseado no processamento ascendente, com um lugar especial para o trabalho com as relações fonema/grafema/sílaba, donde o elevado número de pesquisas, cursos para professores e produção bibliográfica sobre esse tópico, considerando a consciência fonológica.

Iniciativas dessa natureza sobre a frase também vêm ocupando espaços, embora menos frequentes, envolvendo a consciência sintática pelo reconhecimento de sua relevância no aprendizado da leitura. Por esses motivos, estão no centro temático deste livro.

No presente capítulo, o objetivo é propor um caminho para o ensino explícito da frase, para aprendizado da leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental I, considerando o uso de suas propriedades e a consciência sobre esse uso, situando-se na continuidade das práticas vivenciadas e dos modelos teóricos reconhecidos.

Nessa configuração, o caminho definido se situa na Psicolinguística em interfaces, abrangendo: A - o uso da frase (I. âmbito da cognição) e B - a consciência no seu uso (II. âmbito da metacognição). No nível do uso, estabelece interação: (a) com os estudos da frase como unidade linguística em sua estrutura interna e seu significado e operações de manejo linguístico; (b) com os estudos do texto dadas as propriedades linguísticas de conexão frase-texto; (c) com os estudos sobre relações de leitura com o leitor, considerando manejo do conteúdo e da forma para construção do significado e da compreensão. No nível da consciência do uso da frase, estabelece interação (d) com os estudos que analisam os processos reflexivos no uso da frase, que oportunizam a explicitação deles, de modo a obter resultados positivos. Esses movimentos teórico-práticos podem se realizar por meio de: 1. frase como totalidade autônoma; 2. frase como segmento do texto.

Para tanto, são importantes as contribuições desses campos e dos autores que os examinam, com foco na leitura, destacando (a) Réquédac (1966); (b) Halliday e Hasan (1976), Charolles (1978), Solé (1986), Bazerman

(2009), Adam (2008); (c) Goodman (1976), Leffa (1996), Smith (2003); (d) Kintsch (1998), Gombert (1992), Dehaene (2007) para o recorte deste texto, conforme quadro e esclarecimentos a seguir.

Figura 1 - Ensino explícito da frase no aprendizado da leitura

<p>I - Cognição</p> <p>A - Uso da frase</p> <p>a - Estrutura interna</p> <p>b - Relações com texto</p> <p>c - Relações com leitor</p>	<p>II - Metacognição</p> <p>B - Consciência no uso da frase</p> <p>d - Processos reflexivos</p> <p>1- Frase - totalidade autônoma</p> <p>2- Frase - segmento do texto</p>
---	---

Fonte: elaboração dos autores.

O ensino explícito da frase para o aprendizado da leitura está apoiado na Psicolinguística em interface com estudos que compõem a Linguística.

Duas dimensões se salientam – a cognição e a metacognição (KINTSCH, 1998; LEFFA, 1996; GOMBERT, 1992). A primeira se caracteriza pela observação do que está escrito, considerando conteúdo e forma de apresentação, que se constituem em objeto de atenção do leitor. A segunda se caracteriza pela auto-observação, isto é, pela atenção que o leitor confere aos processos que realiza, tornando-se o pensamento que realiza na leitura seu objeto de observação. Essas duas dimensões estão relacionadas entre si e com o modo de abordagem realizada pelo leitor. Assim, o uso da frase em seus constituintes ocorre por meio de um processo cognitivo. A consciência no uso da frase, por sua vez, ocorre por meio de processos metacognitivos.

São concepções do manejo da frase, durante a leitura, a da interação cognição e metacognição e a interação uso e consciência no uso. Isso indica que, como apresentado a seguir, no processo de leitura da frase, ao fazer uma operação de substituição de uma palavra, o aluno está atuando no nível de uso da frase e na dimensão cognitiva, pois seu ponto de atenção está nos

elementos linguísticos que compõem a frase. Durante a realização dessa tarefa (*on-line*) ou após seu término (*off-line*), ao explicar como procedeu para realizar a operação de substituição da palavra, está atuando no nível de consciência no uso e na dimensão metacognitiva, pois sua atenção está dirigida ao processo que o seu cérebro está realizando.

O uso da frase no processo de leitura abrange, por sua vez, concepções que estão presentes no manejo: de sua estrutura interna (segmentos que a constituem), por meio de operações de repetição, permuta, substituição, ampliação e redução (RÉQUÉDAT, 1966); de suas relações de leitura com o texto, por meio do manejo das regras de coerência e coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976; CHAROLLES, 1978); e de suas relações de leitura com o leitor, por meio do manejo do conteúdo e da forma para construção do significado e da compreensão.

Essas concepções dão suporte para a realização de operações de manejo da estrutura interna durante a leitura, dependendo da tarefa proposta pelo professor ou de uma necessidade de leitura reconhecida pelo leitor. Considerando a frase “Os livros estão na prateleira da estante.”, algumas permutas são pouco aceitáveis ou não são aceitáveis, considerando o uso da língua. Entre essas últimas, está, por exemplo, “Da estante livros os na prateleira estão!”.

Essas concepções dão também condições para relações de leitura de determinada frase com outras frases anteriores ou posteriores a ela, por meio do uso de elos coesivos, como é o caso da sequência “Os cadernos e as canetas já chegaram. Eles estão na caixa branca e elas estão na caixa azul”. Um olhar atento, durante a leitura, permite constatar que os cadernos se encontram na caixa branca e as canetas se encontram na caixa azul. Esse processo cognitivo de uso ocorre por meio de relações coesivas de referência entre as frases da sequência.

Nesse nível de uso estão também condições para relações de leitura da frase com o leitor, considerando seus conhecimentos prévios e objetivos,

que colaboram para a definição de estratégias de leitura (SMITH, 2003; GOODMAN, 1976). Desse modo, é provável que, na leitura de frases de estruturas complexas e extensas, o leitor tenha de fazer uso da estratégia de leitura detalhada, como por exemplo, na frase “Percebe-se que algumas árvores estão se antecipando, pois, embora ainda não seja primavera, começam a surgir algumas flores, talvez decorrendo de uma certa elevação das temperaturas.”. É do mesmo modo provável que, em frases com ambiguidades, o leitor faça uso do *scanning*, com atenção ao ponto ambíguo. Na frase “Luís encontrou seu vizinho em Porto Alegre”, o leitor, que busca a clareza na leitura, provavelmente dirige sua atenção para o segmento final, com uso de *scanning*.

Na dimensão da metacognição, ocorre a consciência no uso (SCHERER e WOLFF, 2020), que situa o processo de leitura da frase, desenvolvido metacognitivamente pelo leitor, como centro de atenção e reflexão. Esse movimento reflexivo exige do leitor a explicitação de como realizou a leitura da frase e como realizou a tarefa a que se propôs ou que lhe foi proposta. Nessa explicitação, poderá informar, por exemplo, seu objetivo de leitura, seu apoio dominante (o que leu ou seus conhecimentos prévios) e suas principais estratégias de leitura, pois pontos fundadores da reflexão geradora da consciência. Na última frase tomada de exemplo, logo acima, o leitor provavelmente, ao agir metacognitivamente, retoma seu objetivo (identificar e resolver a ambiguidade), examina sua memória em relação a conhecimentos prévios (uso de referências pessoais), reflete sobre a contribuição desses conhecimentos e do que está escrito e elege estratégias de leitura que considera produtivas para a situação (sendo prováveis a leitura detalhada e o *scanning*).

É ponto de atenção nesta proposta de ensino explícito a frase, podendo ser tomada de diferentes modos, sendo aqui sugeridos dois caminhos para o trabalho escolar previsto – o da frase como totalidade

autônoma e o da frase como um segmento do texto. São recortes diferentes, produtivos em si e na interação que pode se estabelecer entre eles.

Para desenvolvimento de um ensino apoiado em frases como totalidade autônoma, podem ser utilizadas as denominadas como frase-texto integrando situações de uso, como por exemplo: “Volto logo.”; “Vire à esquerda.”; “Aguarde sua chamada.”. Podem ser também adotadas frases que se constituem em provérbios, como por exemplo: “Quem tudo quer tudo perde.”; “Calar é ouro e falar é prata.”.

Para desenvolvimento de um ensino apoiado em frases como segmento do texto, podem ser utilizados os diversos gêneros textuais (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2009) em suas propriedades dominantes, como fábula, lenda, história de ficção, curiosidade científica etc.

Neste capítulo, o recorte de demonstração ocorre em dois momentos: primeiramente em frases do primeiro grupo acima, abrangendo cognição – uso e metacognição – consciência no uso; posteriormente, em frases que são segmentos do texto, abrangendo cognição – uso e metacognição – consciência no uso.

Neste momento 1, estão demonstradas 5 tarefas com a frase a seguir, como exemplificação, cabendo ao professor estabelecer frases, operações e tempo de ensino.

Frase (totalidade): Retire a senha no balcão e observe a chamada no painel.

Tarefa 1 – Operação de repetição: ler a frase e repetir como está apresentada. Após, explicar como pensou para realizar a tarefa.

Resposta a – Retire a senha no balcão e observe a chamada no painel.

Resposta b – Leu bem a instrução e a frase apresentada. Então procurou repetir a frase precisamente como está escrita.

Tarefa 2 – Operação de substituição: ler a frase, substituindo duas palavras “Retire” e “aguarde”, com o mesmo significado.

Resposta a – Pegue a senha no balcão e acompanhe a chamada no painel.

Resposta b – Leu a frase com cuidado e colocou sua atenção nas palavras a substituir. Usando seus conhecimentos prévios, buscou palavras adequadas à substituição. Leu novamente a frase com as palavras substituídas, verificando a adequação dos significados.

Tarefa 3 – Operação de permuta: ler a frase, modificando a ordem das palavras.

Resposta a – Retire, no balcão, a senha e observe, no painel, a chamada.

Resposta b – Leu bem a frase, buscando os segmentos para possível permuta. Leu novamente a frase na nova ordem verificando a adequação.

Tarefa 4 – Operação de redução: ler a frase, eliminando 2 segmentos que podem ser eliminados.

Resposta a – Retire a senha e observe a chamada.

Resposta b – Leu com cuidado a frase, buscando os segmentos para eliminar. Leu novamente a frase, verificando se a redução ficou adequada.

Tarefa 5 – Operação de ampliação: ler a frase, acrescentando 2 segmentos.

Resposta a – Retire a senha no balcão da entrada e observe a chamada no painel ao lado.

Resposta b – Leu com cuidado a frase apresentada, buscando locais onde poderia haver algum acréscimo. Buscou em seus conhecimentos prévios acréscimos possíveis nesses locais. Fez as inserções. Leu novamente, verificando a adequação desses acréscimos.

Neste momento 2, estão demonstradas tarefas de leitura da frase em conexão com o texto (ADAM, 2008), com o texto a seguir, como exemplificação, cabendo ao professor estabelecer textos, frases do texto, operações e tempo de ensino.

Frases como segmentos do texto**A cigarra e a formiga (título)**

Durante o verão, a cigarra cantou e a formiga juntou grãos. (Frase 1)
Quando o inverno chegou, a formiga tinha muita comida e a cigarra não tinha o que comer. (Frase 2)

Então, ela foi à casa da formiga e lhe pediu algo para comer (Frase 3)

A formiga convidou-a para entrar e comer com ela. (Frase 4)

A cigarra reconheceu a ajuda da formiga ao oferecer seus grãos e, em agradecimento, desenvolveu um belo canto; a formiga agradeceu a companhia e o canto da cigarra. (Frase 5)

Moral: e são sempre muito importantes. (Frase 6)

Tarefa 1 – Operação de coerência: Ler a frase 2, trocando de lugar as palavras “cigarra” e “formiga”. Verificar, então, a possibilidade dessa troca, considerando o efeito dessa modificação no texto.

Resposta a – Com a troca, a frase 2 fica: Quando o inverno chegou, a cigarra tinha muita comida e a formiga não tinha o que comer. Não há possibilidade dessa troca porque altera o sentido desenvolvido no texto.

Resposta b – Leu com cuidado o texto apresentado e a frase 2 modificada. Leu novamente o texto com a troca das palavras e comparou as diferenças de sentidos no texto.

Tarefa 2 – Operação de coesão: Ler a frase 3, substituindo palavras por “se dirigiu” e “solicitou”. Verificar se as substituições são adequadas para a frase e para o texto.

Resposta a – Com as trocas, a frase fica: Então, ela se dirigiu à casa da formiga e lhe solicitou algo para comer. As substituições são, portanto, adequadas.

Resposta b – Leu com atenção a frase 3. Com base nessa leitura, identificou as palavras a substituir. Dadas as características de estrutura entre as palavras da frase e as sugeridas, o processo foi rápido e exitoso.

Tarefa 3 – Operação de coesão: Ler a frase 4, substituindo a palavra “ela” por “a cigarra” ou por “a formiga”. Verificar se a substituição é adequada para a frase e para o texto.

Resposta a – A substituição de “ela” foi por “a cigarra”, tendo sido adequada em relação à frase e ao texto.

Resposta b – Leu a frase 4, com atenção em “ela”. Leu novamente a frase com as duas possibilidades. Retomou a leitura do texto. Com base nessas leituras e nos resultados, encerrou esse processo.

Tarefa 4 – Operação de coesão: Ler a frase 5, indicando, entre as palavras sublinhadas, as que estão associadas a “cigarra”. Verificar se a resposta está adequada à frase 5 e ao texto.

Resposta a – As palavras sublinhadas “agradecimento” e “canto” estão associadas à atuação da cigarra. Isso se comprova na frase e no texto.

Resposta b – Leu a frase 5 e retomou o texto. Observou com atenção cada palavra sublinhada verificando suas relações com cada personagem. Esse processo permitiu chegar com êxito à resposta.

Tarefa 5 – Operação de coerência: Ler a frase 6 (moral da fábula) e indicar a palavra que falta. Para isso, escolher entre: ajudar e cobrar; exigir e esperar; ajudar e agradecer; rejeitar e agradecer. Verificar se a resposta está adequada à frase 6 e ao texto.

Resposta a – As palavras adequadas, entre as apresentadas, são: ajudar e agradecer. Isso se comprova na frase 6 e no texto.

Resposta b – Leu a frase 6 com lacunas, colocando atenção a elas. Retomou o texto. Leu a frase 5. Fez relações e chegou às palavras das lacunas. Leu a frase 6 com as palavras escolhidas, comprovando a adequação à frase e ao texto.

Encerrando esta exposição, afirma-se a importância do trabalho escolar com a frase, por meio de um ensino explícito apoiado pela Psicolinguística em interfaces, em dimensões cognitiva e metacognitiva, níveis de uso e consciência no uso, recorte duplo da frase – como totalidade autônoma e como segmento do texto.

Considerações finais

Compreender e utilizar os recursos da língua em diferentes contextos e se expressar adequadamente nas mais variadas situações do cotidiano são os objetivos precípuos que os estudantes da Educação Básica precisam

alcançar ao final do processo de escolarização. Conforme salienta-se acima, a consciência sintática, com atenção à frase, em seus componentes internos e em suas relações com o texto, ocupa destacado lugar no desenvolvimento da comunicação verbal, sobretudo na modalidade escrita.

No intuito de mostrar possibilidades de ensino explícito da frase, expõem-se primeiramente tópicos teóricos que podem fundamentá-lo: nível linguístico da sintaxe; unidade linguística da frase como totalidade autônoma e como segmento do texto, nas duas condições inserida em uma situação comunicativa; dimensões da cognição e da metacognição; uso e consciência no uso desse nível linguístico e dessa unidade linguística.

Posteriormente, com base nesses suportes, apresentam-se atividades de ensino cujo foco é o aprimoramento das habilidades necessárias ao processamento do texto escrito.

Dado seu tema e seu caminho de construção, este texto pode ser produtivo para pesquisadores, professores e estudantes interessados no eixo eleito e em suas implicações teóricas e metodológicas, com foco no ensino explícito da frase em sua estrutura interna e em suas relações com o texto, assim contribuindo para os objetivos da publicação que integra.

Referências

ADAM, J. M. **A Linguística Textual**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, R.R.; BLANCODUTRA, A. P. [et al.]. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre:

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Charles Bazerman. São Paulo: Cortez, 2009.

BOWEY, J. Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early Reading skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 90, p. 318-343, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4078/1/000421818-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de Consciência Sintática (PCS):** Normatizada e Validada: Para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

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**, v. 9, n. 1, p. 39-47, jan./jun. 2004.

Disponível em:

<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/artigos/capovilla_capovilla_soares_2004.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

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

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. **Langue Française**, n. 38, p. 7-41, mai. 1978.

CHAVES, J.; LOPES, M. Metacognição e Metalinguagem. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, 110 R. (orgs.). **Estudos sobre a leitura: Psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012. p. 21-30.

COSTA, A. L.; COSTA, A.; GONÇALVES, A. Consciência linguística: aspetos sintáticos. In: FREITAS, M.J.; SANTOS, A.L. (Eds.), **Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2020. p. 409-438.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DEHAENE, S. **Signatures of Consciousness: a talk by Stanislas Dehaene**. Edge in Paris, 2009. [Entrevista concedida à Edge Foundation]. Disponível

em:

<http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>.

Acesso em: 02 abr. 2023.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FLORES, O. O que tem a dizer a Psicolinguística a respeito da consciência humana. In: PEREIRA, V.W.; COSTA, J.C. (Orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 60-77.

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

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312017000200001>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GOMBERT, J. E. Epi/Meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-123.

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

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

GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. B. (Eds.) **Theoretical models and process of Reading**. Newark (De): International Reading Association, 1976. p. 497-508.

GUARESI, R. **Alfabetização e letramento: é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?**. Curitiba: CRV, 2017.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KENEDY, E. A literacia e seus efeitos sobre a cognição: questões sobre o período composto em PB. **YouTube**, 20 nov. 2020. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=9hvW51wSy-w&ab_channel=EduardoKenedy. Acesso em: 20 mar. 2023.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Inglaterra: Cambridge University Press, 1998.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MANGABEIRA, M. S. Consciência metassintática e relações lógico-discursivas: uma proposta de intervenção. **SEDA - Revista de Letras da Rural**, v. 1, n. 2, p.105-122, mai./ago. 2016.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: EDUFPE, 2009.

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

OLIVEIRA, E. S. D. **Avaliação da consciência sintática no âmbito das discussões sobre a predição de aprendizado inicial da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2018.

PEREIRA, V. W. A Compreensão leitora no ensino fundamental: situação, apoio teórico e encaminhamento pedagógico. **Rev. Estudos Legislativos**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/182>. Acesso em: 02. abr.2023.

POERSCH, J. M. Implicações da consciência linguística no ensino/aprendizagem da língua. In: PINTO, M.; VELOSO, J.; MAIA, B. (Orgs). **Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceeding of the 5^a International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics**. Porto: FLUP, 1999. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, p. 51-60, 1995.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 79-86, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010. Acesso em: 04 set. 2016.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, 1997. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810203>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RÉQUÉDAT, F. **Les exercices structuraux**. France: Hachette et Larousse, 1966.

SANTOS, T. V. Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. *In: Congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina*, 17., 2014. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0799-2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SCHERER, A. P. R.; WOLFF, C. L. (Orgs.). **Consciência linguística na escola**. Curitiba: APRIS, 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, p. 96-100, fev. 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIEIRA, F. E. A sintaxe no Brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. **Alfa**, v. 64, 2020.

O PORTFÓLIO DE POEMAS E PARÁBOLAS DO *LEITURA + NEUROCIÊNCIAS* E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PONTUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

*Ariane Simão de Souza*⁶⁷
*Angela Chuvas Naschold*⁶⁸
*Andre Luís Santos de Pinho*⁶⁹

DOI [10.29327/5334988.1-15](https://doi.org/10.29327/5334988.1-15)

Apresentação do estudo

O foco deste estudo é uma intervenção didática realizada, durante quatro semanas, com um grupo de crianças com idades entre 8 e 9 anos do 3º ano da Rede Municipal de Ensino do município de Canoas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para realizar o estudo de uma turma com 22 crianças, foram selecionadas as 10 crianças (8 meninas e 2 meninos) mais assíduos, que se encontravam, por ocasião do início do trabalho na fase alfabética consolidada da leitura e da escrita (EHRI, 2002; 1998; 1992 *apud* NASCHOLD, 2016). Nessa fase, as crianças já conseguem ler e escrever com maior precisão palavras, identificam e operam corretamente morfemas, rimas e monossílabos, além de conseguirem conservar completamente na memória as informações sobre a ortografia das palavras. Por essa razão, apresentam maior desenvoltura na compreensão leitora com uma porção maior do que a palavra, bem como têm mais possibilidades de escrever corretamente, além de palavras, porções maiores de texto, como frases – além de usar adequadamente, e com variações, os sinais de pontuação. As outras 12 (doze)

⁶⁷ Professora da Rede Municipal de Canoas; arianedesouza@gmail.com

⁶⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), anaschold@gmail.com

⁶⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), alsdepinho@gmail.com

crianças, menos assíduas na turma, que se encontravam em etapas menos avançadas da leitura e da escrita, permaneceram com o trabalho baseado em jogos fonológicos levado a efeito pela docente da turma desde o início do ano letivo.

Esse trabalho é uma pesquisa translacional (CAPES, 2013; 2016), pois aplica preceitos oriundos de estudos realizados em laboratório, com todas as variáveis controladas, devidamente dimensionados e translacionados, ao ambiente de uma sala de aula, onde as variáveis intervenientes não podem ser controladas em toda a sua extensão devido à dinamicidade do espaço de desenvolvimento das atividades didáticas que ali ocorrem (NASCHOLD, 2016).

Nesse contexto, os materiais antes referidos, produzidos em laboratório experimental, foram aplicados a cada uma das crianças participantes do trabalho, por meio do curso de pós-graduação lato sensu “Alfabetização + Neurociências: Interfaces na Educação Integral”, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizado pela docente da turma do texto aqui apresentado e coordenado pela sua segunda autora. Tais materiais já foram utilizados, até o momento, por mais de 3.000 crianças de diversos locais do Brasil através dos professores e demais profissionais que realizaram o referido curso.

Conforme estudos linguísticos (FERRAZ; LISBÔA, 2002), é importante trabalhar a pontuação com os alunos do 3º ano, pois nessa etapa se espera que as crianças estejam consolidando suas aprendizagens acerca da pontuação de frases. Ao longo desse texto, acompanharemos como foi trabalhado o ensino de modos de pontuar e os usos da pontuação em frases às crianças participantes do estudo a partir da utilização de um dos portfólios didáticos do Projeto Leitura + Neurociências: Tempo, Espaço e Atividades Inovadoras na Educação Integral (L + N), coordenado pela segunda autora do presente texto e desenvolvido, desde o ano de 2013, no âmbito de um convênio com o Ministério da Educação/Programa Mais Educação.

Aqui, é relevante dizer que todo o material criado pelo L + N tem como princípio básico a ideia de que a leitura e a escrita são elementos essenciais para a emancipação humana e a democratização da sociedade em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, ambientais e culturais. Por isso, o acesso das nossas crianças a uma alfabetização integral e integradora é central a esses objetivos. No entanto, para que isso ocorra em nosso país é preciso que o trabalho linguístico aprofundado se integre à consciência crítica do conteúdo da mensagem linguística em uma visão integral e integradora da alfabetização (NASCHOLD, 2022). Assim sendo, no material do L + N predomina uma visão não dualista do ensino de língua materna, uma vez que se busca, nesse momento histórico, descolonizar o aspecto linguístico através do esforço de transcender a histórica luta entre a priorização de um ou outro método de alfabetização. Interessa-nos ainda superar uma visão redutora das atividades linguísticas usualmente propostas na alfabetização, que tendem a priorizar substantivos “soltos” acompanhados de imagens pasteurizadas, uso de frases feitas e exercícios repetitivos de preencher lacunas, desenhar e “ligar”. Tais atividades, via de regra, são descontextualizadas e didaticamente isoladas de contextos de aprendizagem mais amplos, sem elos interdisciplinares que considerem o conteúdo linguístico e o mundo vivido/experenciado pelas crianças em sua comunidade. Importa lembrar que as comunidades onde vivem as crianças são parte de um planeta onde o *local* é constantemente anulado e calado em detrimento do *global*, traço que marca o crescente processo de desumanização e coisificação das pessoas e de suas vidas. Em oposição a essa perspectiva redutora no processo de ensino-aprendizagem, foram priorizadas no portfólio atividades linguísticas interessantes e lúdicas, envolvendo tanto a integralidade dos aspectos fonográficos, mórficos, semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua materna como também a superação dos estereótipos e

preconceitos, sejam eles raciais, de orientação sexual e gênero, sociais, religiosos, geracionais, linguísticos ou culturais.

Isso posto, para começar o trabalho, a docente da turma realizou o diagnóstico linguístico inicial das crianças, a fim de verificar o estado do alcance aos objetivos desse estudo, sob a forma de pré e pós-teste linguístico de construção e pontuação de frases que, mais adiante, será apresentado detalhadamente.

Nesse contexto, a intervenção realizada tendo por base o “Portfólio Didático das Parábolas de Leonardo da Vinci e dos Poemas de Cecília Meireles” (NASCHOLD, 2018) envolveu atividades linguísticas visando desencadear a metacognição (FLAVELL, 1979) e a compreensão literal, inferencial (KOCH; ELIAS, 2006) e crítica (MARCUSCHI, 2008; FREIRE, 1996) das parábolas e poemas presentes no portfólio estudado. A metacognição, segundo Flavell (1979), é a capacidade que o ser humano tem de autorregular os seus próprios processos cognitivos, fato que tem granjeado às pessoas, ao longo dos últimos séculos, a possibilidade de dar saltos vertiginosos, nas diferentes áreas do conhecimento, em suas capacidades cognitivas. Sob tal perspectiva, o desenvolvimento da metacognição no portfólio tem como referência as recentes pesquisas das neurociências, em especial os quatro pilares da aprendizagem (DEHAENE, 2022), que são: a atenção, o envolvimento ativo do aluno com a atividade desenvolvida, o feedback de erros do aluno pela docente e a consolidação da memória, que para acontecer necessita do desenvolvimento dos três outros pilares.

No decorrer do texto, serão explicitadas todas as atividades realizadas com a turma, desde o diagnóstico linguístico pelo pré-teste até as situações promovidas pela professora regente em interação com o portfólio didático utilizado, bem como a verificação dos avanços a partir do pós-teste linguístico.

1. A proposta didática

Segundo Paulo Freire (1996, p. 25), “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo vazio. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Desse modo, considerando o aspecto teórico-prático da práxis pedagógica, as situações propostas ao 3º ano foram planejadas e embasadas didaticamente com o objetivo de ensinar a pontuar frases em um contexto de busca de mudanças cognitivas, mas também sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras. Sob o ponto de vista cognitivo:

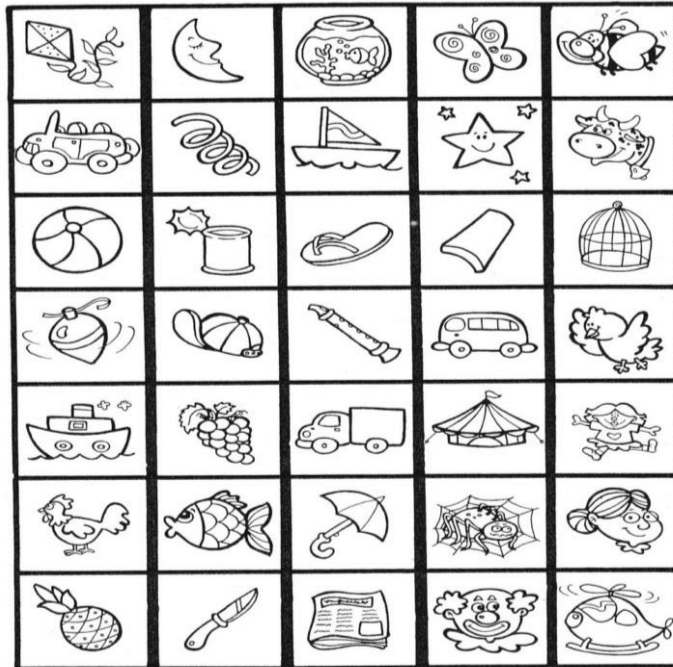
[...] a atenção, o envolvimento ativo, o feedback de erros e a consolidação são ingredientes secretos do aprendizado bem-sucedido. E esses componentes fundamentais da arquitetura de nosso cérebro são utilizados tanto em casa como na escola. Os professores que lograrem mobilizar as quatro funções em seus estudantes, utilizarão sem dúvida a rapidez e eficiência do aprendizado nas turmas (DEHAENE, 2022, p. 204).

No que se refere à proposta didática levada a efeito, cumpre ressaltar que ela esteve em diálogo constante com os referenciais teóricos que fundamentam todo o trabalho realizado. Nesse sentido, iniciamos pelo diagnóstico linguístico, via pré-teste, e passamos a seguir para a aplicação do portfólio didático utilizado durante a intervenção, como também das propostas idealizadas pela professora regente, as quais foram interdisciplinarmente integradas ao trabalho do “Portfólio Didático das Parábolas de Leonardo da Vinci e dos Poemas de Cecília Meireles” (NASCHOLD, 2018).

2. O diagnóstico linguístico pelo pré-teste

Antes da intervenção didática, conforme já referido, foi aplicado o teste linguístico dimensionado pela docente da turma de acordo com as seguintes etapas: (1) as crianças receberam uma folha com 35 imagens de objetos (Figura 1); (2) foi solicitado que elas pintassem e recortassem as tiras e colassem cada tira numa folha; (3) após, foi solicitado que as crianças escrevessem uma frase devidamente pontuada para cada figura.

Figura 1 – Figuras do Teste Linguístico



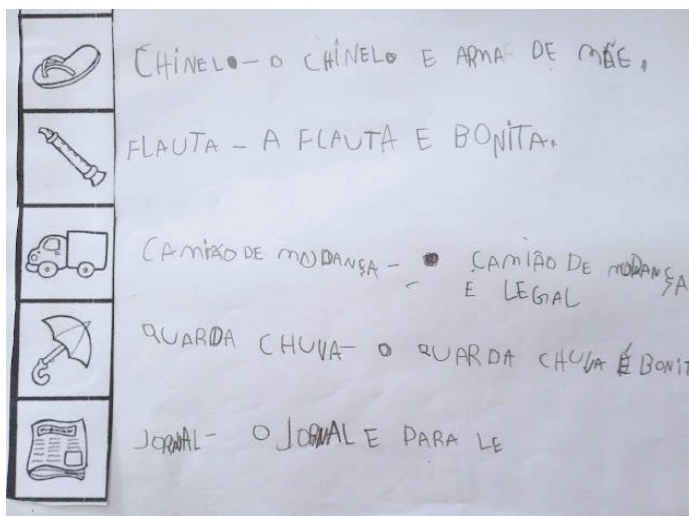
Fonte: <https://artesda-maocheia.com/jogo-da-memoria-para-imprimir-3/>

Sobre a aplicação do pré-teste, é importante registrar que devido ao longo período sem aulas ou com aulas remotas (não presenciais), ocorrido durante a pandemia de Covid-19, ao chegar ao 3º ano os estudantes apresentavam dificuldades para recortar, colar e pintar, pois durante a fase de isolamento social, período que correspondeu aos dois primeiros anos da

alfabetização, alguns familiares realizavam, no lugar dos alunos, as atividades enviadas às residências. Daí, muitas crianças não tiveram a oportunidade de desenvolver as capacidades de recorte, colagem e pintura. Dessa forma, na realização do pré-teste, devido à demora demonstrada pelas crianças para recortar, colar e pintar as figuras, foi solicitado que pulassem essa etapa e passassem para a escrita das frases. Por isso, muitas crianças não pintaram suas figuras no pré-teste e ocuparam grande parte do tempo na escrita das frases, ocasião em que comentaram que não tinham ideia alguma sobre o que escrever para algumas das figuras.

Além da dificuldade para pintar, recortar e colar as figuras e de construir as frases dentro do tempo disponibilizado para a atividade, verificou-se que o único sinal utilizado por todas as crianças no pré-teste foi o ponto final, sendo que algumas das frases sequer foram pontuadas.

Figura 2 – Folha do Pré-Teste



Fonte: Das autoras (2022)

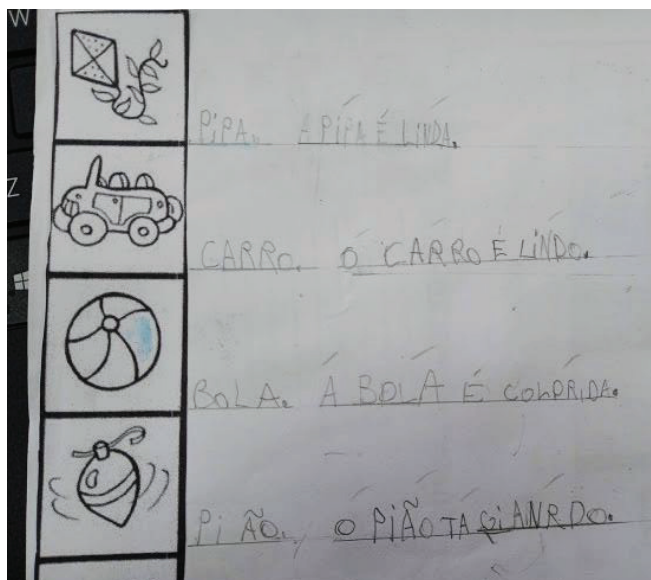
Para escrever as frases do pré-teste, todas as crianças utilizaram a letra bastão (letra maiúscula). Porém, ainda assim, foi difícil compreender a grafia de alguns alunos.

O verbo de ligação “ser” foi o mais utilizado, de forma que a maior parte das frases tinham características estereotipadas, isto é, careciam de originalidade e limitavam-se a seguir os modelos apresentados nos livros didáticos para alfabetizar, tais como: “A menina é bonita” ou “A bola é redonda”. Algumas crianças usaram apenas a letra “e”, esquecendo-se de colocar o acento agudo. Porém, quando pedimos que lessem as frases, elas leram corretamente, como se tivessem grafado “é” para designar o verbo “ser”, mesmo tendo esquecido o acento agudo no processo de flexão verbal. Outras crianças ainda grafaram a letra “e” com acento grave, como no exemplo: “A bola è colorida”.

Uma vez que na linguagem oral falamos as palavras “emendadas”, alguns estudantes verificaram, após a escrita das frases, se as palavras estavam corretamente separadas ou se a escrita estava hipossegmentada. Pode-se inferir que tal preocupação diz respeito ao fato de a professora regente lembrá-los constantemente de que é preciso deixar um espaço entre as palavras durante a escrita das frases. Assim, algumas crianças acrescentaram uma marca, parecida com o acento agudo ou um risco, abaixo de cada palavra (Figura 3). Quando questionadas sobre aquela marcação, as crianças informaram que o sinal não fazia parte da palavra, como pode ser verificado na figura a seguir.

Conforme já referido, percebeu-se, através da realização do diagnóstico linguístico, uma grande dificuldade por parte das crianças em escrever as frases de acordo com o solicitado e esperado para o 3º ano do ensino fundamental.

Figura 3 – Escrita com riscos de linha abaixo das palavras.



Fonte: Das autoras (2022).

3. O trabalho com o portfólio

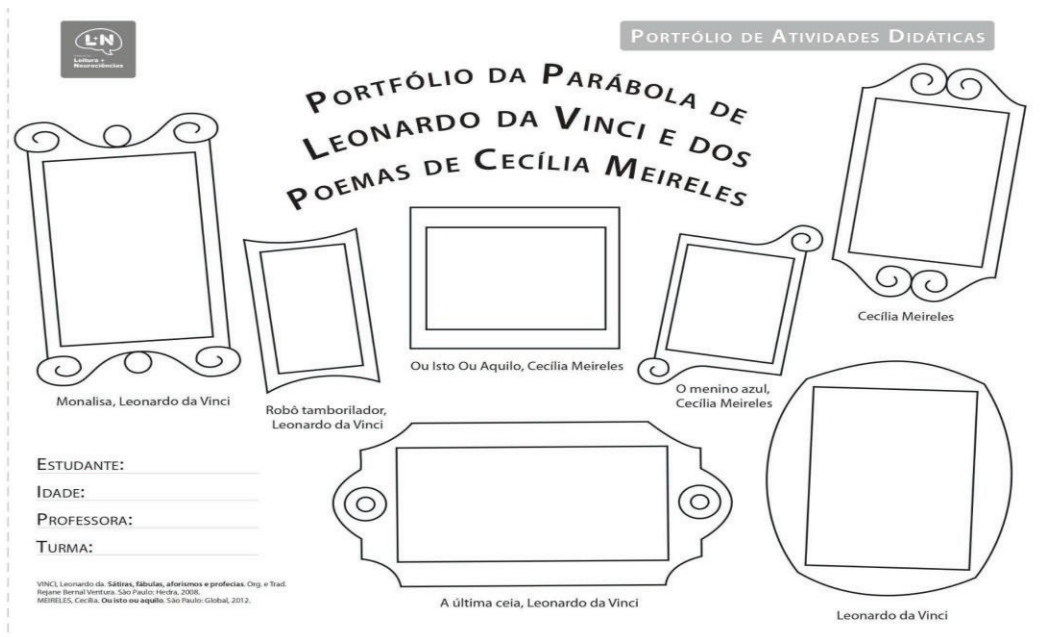
O portfólio trabalhado com os alunos, logo de início, apresenta a parábola “A Folha de Papel e as Letras”, adaptada da parábola de Leonardo da Vinci intitulada “O Papel e a Tinta”, presente no livro “Sátiras, fábulas, aforismos e profecias” (2008). No decorrer do portfólio, também são lidos poemas do livro “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles (2012[1964]). Como primeira atividade, cada criança decorou a capa do seu portfólio, pintando as molduras que constam em sua capa (Figuras 6 e 7). Aqui, é importante esclarecer que, para facilitar a dinâmica do trabalho docente, a orientação sobre como realizar cada uma das atividades do portfólio é colocada na folha da tarefa, à esquerda, em linguagem simples e direta.

No dia da entrega dos portfólios, os estudantes estavam muito felizes, pois nunca haviam recebido um material impresso em folhas tão grandes como as A3 que compõem o portfólio. Além disso, essas folhas são acompanhadas do Caderno de Recortes (em tamanho A4), que porta as letras,

palavras, frases e figuras que serão recortadas, coladas ou guardadas no portfólio. Usualmente, as crianças trabalham em folhas A4, e as folhas A3 do portfólio têm o dobro do tamanho. Alguns disseram, surpresos: “Vamos fazer tudo isso?”. Aos poucos, foram se tranquilizando, pois as propostas eram trabalhadas um pouco a cada dia, e integradas às atividades elaboradas pela própria docente da turma.

Como dissemos, cada criança recebeu, com o seu portfólio (Figura 4), o Caderno de Recortes (Figura 5), que, como o próprio nome diz, tem elementos para recortar e colar de acordo com os enunciados das diversas atividades propostas no portfólio.

Figura 4 – Capa do portfólio



Fonte: Das autoras (2022).

Na capa do “Portfólio das Parábolas de Leonardo da Vinci e dos Poemas de Cecília Meireles e”, as figuras das obras dos autores trabalhados tinham uma moldura pontilhada. Dessa forma, as crianças que apresentavam

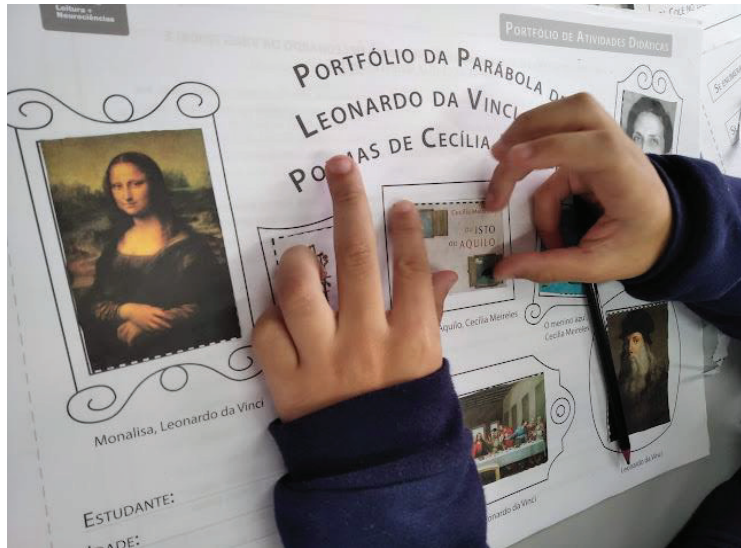
para colar no lugar certo tinham que ler mais de uma vez o texto. Consequentemente, a memória também era ativada com a repetição de leitura, fato que, em rede, amplia o vocabulário e a interpretação do texto lido. Foge-se, assim, dos tradicionais exercícios repetitivos, já que o material em questão contém atividades linguísticas diferentes das propostas em livros e cartilhas de alfabetização comuns, pois ele parte de uma temática interdisciplinar (a parábola “O papel e a tinta”, de Leonardo da Vinci, neste caso) para propor atividades linguísticas de leitura, escrita, recorte, colagem, montagem e desmontagem envolvendo mapeamentos, close com substituição e acréscimo de palavras e expressões linguísticas. Oferecem-se ainda brincadeiras linguísticas envolvendo diferentes textos que, no portfólio, estão encadeados em uma narrativa que enquanto os relaciona a uma temática específica, dá-lhes sentido. Configura-se, então, uma proposta inovadora que prende a atenção e envolve os pequenos leitores.

Figura 6 – Crianças montando a capa



Fonte: Das autoras (2022).

Figura 7 – Criança colando a figura na capa



Fonte: Das autoras (2022).

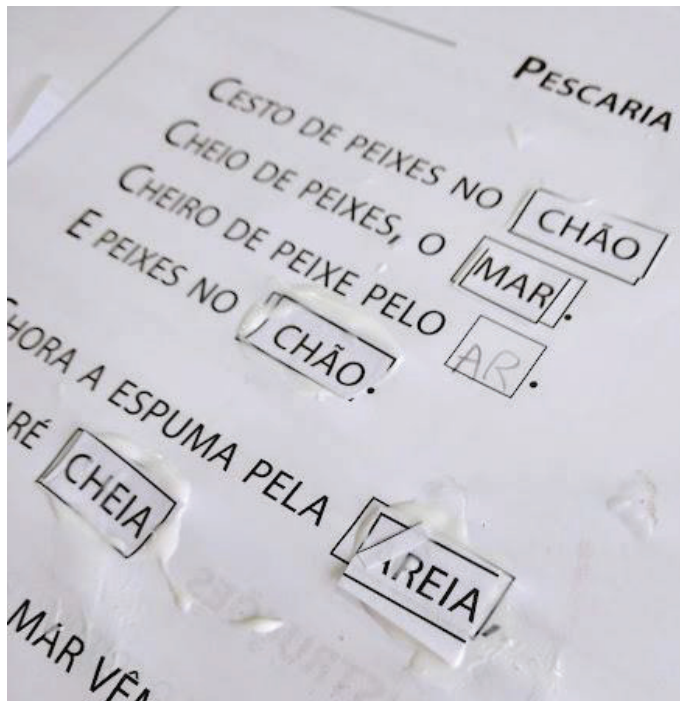
Algumas crianças utilizavam um recipiente para guardar as palavras recortadas (Figura 8) e, assim, evitavam perdê-las, algo que frequentemente acontecia. Outros estudantes precisaram de auxílio para colar, pois colocavam muita cola nas palavras (Figura 9).

Figura 8 – Recipiente com as palavras a colar



Fonte: Das autoras (2022).

Figura 9 – Palavras já coladas



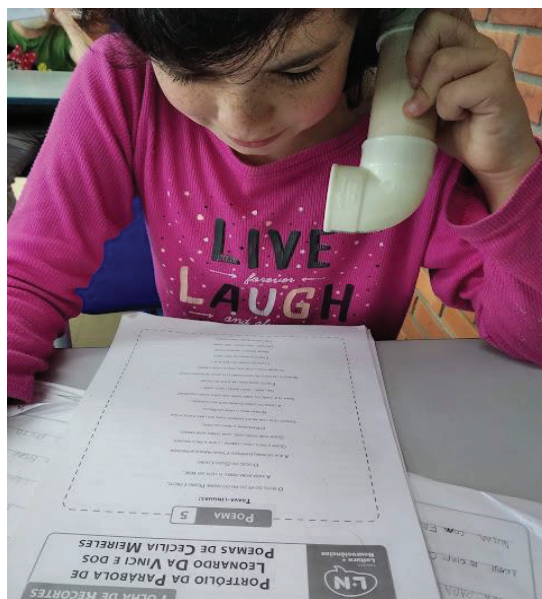
Fonte: Das autoras (2022).

A cada poema trabalhado, os alunos puderam explorar o vocabulário. As crianças não conheciam muitas das palavras e/ou não compreendiam

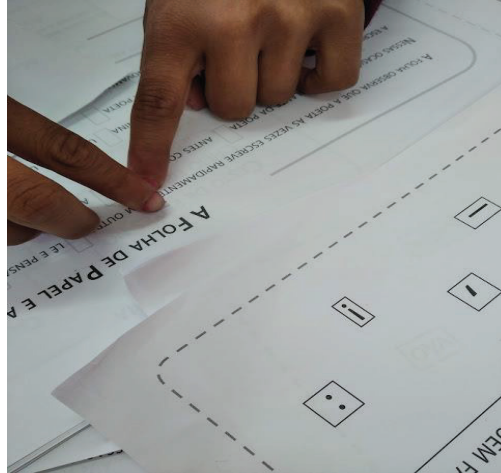
algumas expressões, como “Vão cegos de velocidade”, do poema “Para ir à Lua” (MEIRELES, 2012[1964]). Um aluno tentou explicar a expressão lembrando do personagem Flash, super-herói veloz da DC Comics: “Igual ao Flash. Quando ele corre, fica tudo bem rápido e não dá pra ver nada”.

As crianças leram em silêncio e em voz alta cada um dos poemas e a parábola. Na leitura individual realizada por cada criança em sala de aula, sob a supervisão da professora, foi largamente utilizado o sussurrofone (Figura 10), ferramenta feita de PVC que capta e amplia a voz individualizada do leitor. Foi assim que, com o auxílio da docente, os alunos perceberam a diferença entre os sinais de pontuação, um dos aspectos trabalhados no portfólio. Primeiro, tratou-se da pontuação na oralidade e depois na escrita.

Figura 10 – A leitura do portfólio no sussurrofone



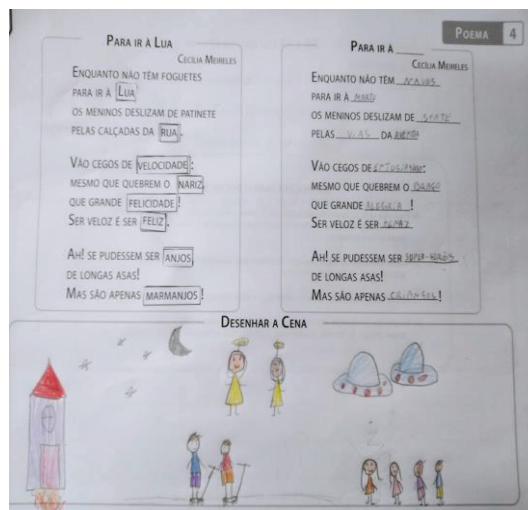
Fonte: Das autoras (2022).

Figura 11 – A colagem dos sinais de pontuação

Fonte: Das autoras (2022).

4. A ludicidade

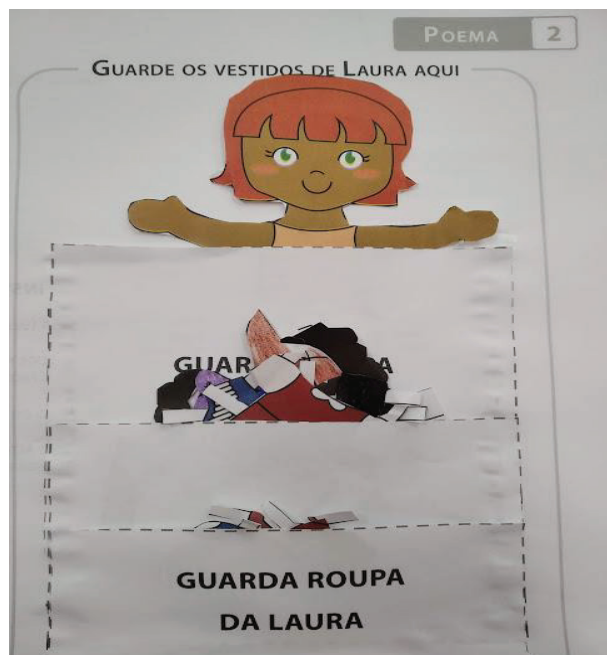
Foi possível promover muitos momentos lúdicos com o uso do portfólio. As crianças dramatizaram as frases, ilustraram os poemas (Figura 12) e também brincaram com seus personagens.

Figura 12 – A atividade do poema “Para ir à Lua”

Fonte: Das autoras (2022).

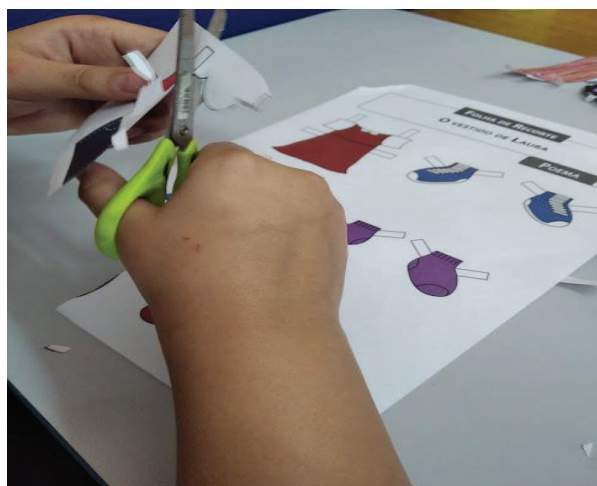
As crianças também recortaram as roupas e vestiram os personagens dos poemas (Figuras 13 e 14), além de brincarem com os colegas. Todos os dias, elas perguntavam se poderiam levar os portfólios para casa, pois queriam compartilhar e brincar com seus parentes e/ou amigos.

Figura 13 – Brinquedos de recorte “guardados”



Fonte: Das autoras (2022).

Figura 14 – Recortando o brinquedo



Fonte: Das autoras (2022).

Junto às atividades propostas no portfólio foram realizadas atividades afins criadas pela professora pesquisadora. Em uma delas, se propôs aos alunos que se reunissem com seus colegas para criar, oralmente, frases (Figura 15). Depois, eles precisaram dramatizar, ou seja, falar em voz alta a frase criada, com a entonação correta e de acordo com o sinal de pontuação que eles escolheram em seus grupos.

Interessante observar que, ao dramatizarem as frases, as crianças mudavam sua fisionomia. Assim, quando pronunciavam uma frase como “Será que vai chover?”, imprimiam expressões de dúvida em seus rostos. Essa proposta foi importantíssima, pois uma criança ajudava a outra na produção das frases. Dessa forma, todos compreenderam, na prática, o significado da pontuação das frases que estavam lendo. Uma aluna perguntou, com expressão de espanto: “Então é pra isso que serve?”, referindo-se ao sinal de exclamação. Tal atividade, pela sua concretude fixou na memória das crianças a aprendizagem dos sinais de pontuação e foi fundamental para que no pós-teste as crianças quase não utilizassem o ponto final, passando a construir frases mais criativas e linguisticamente mais ricas e variadas com os demais sinais de pontuação, e conseqüentemente, de acordo com o sistema de valorização adotado na pesquisa, com uma pontuação mais elevada.

Figura 15 – Criando frases em grupo



Fonte: Das autoras (2022).

5. A participação das famílias

As famílias acompanharam o trabalho com os portfólios desde o início. A professora regente conversou com alguns responsáveis pelos alunos. Ela explicou que utilizariam um material diferenciado para auxiliar as crianças na compreensão da pontuação nos textos.

Uma das atividades do portfólio, realizada a partir do poema “Pescaria”, propunha uma pescaria com peixinhos e fichas com palavras. Para essa atividade, os responsáveis pelas crianças também ajudaram produzindo peixes de papel. As crianças levaram para casa um manual explicando como confeccioná-los. Após essa etapa do trabalho, cada criança preparou com a ajuda dos familiares o seu próprio peixe (Figura 16) e o trouxe à sala de aula para a brincadeira da pescaria. Os peixinhos e as palavras foram utilizados para decorar o cartaz (Figura 17) que foi exposto na “mostra de trabalhos” da escola. A mostra foi aberta à participação da comunidade escolar.

Figura 16 – Peixes confeccionados em família

Fonte: Das autoras (2022).

Figura 17 – Cartaz exposto na Mostra

Fonte: Das autoras (2022).

As crianças demonstravam estar envolvidas com a produção do portfólio. As atividades foram divertidas e lúdicas: alguns poemas tinham trava-línguas, como “O menino FF e RR” (MEIRELES, 2012[1964]); outros

contavam com as personagens e seus trajes para recortar e montar; e ainda havia casos em que constava o poema e solicitava-se à criança que ilustrasse o lido.

Conforme já referido, as crianças precisavam ter muita atenção ao recortar e colar as palavras no local correto do portfólio. A atenção também era desenvolvida nos momentos de explorar as frases e poemas na oralidade.

Na concretização dos pilares da aprendizagem preconizados por Dehaene (2022), o *feedback* quanto aos erros foi essencial para que a intervenção tivesse êxito. As propostas foram realizadas em aula. Assim, as crianças tiveram o retorno da professora no momento em que desempenhavam as atividades. Cabe aqui ressaltar a importância da professora regente no auxílio às crianças durante suas aprendizagens. Elas não poderiam descobrir sozinhas para que servem os sinais de pontuação. É necessário ensiná-las e criar um ambiente favorável para que aprendam.

A consolidação é fundamental para que os estudantes não esqueçam do que foi trabalhado em aula. Uma das estratégias utilizadas, para esse fim, foi retomar, a cada aula, o que havia sido trabalhado anteriormente. Dessa maneira, as crianças releam e ouviram os poemas. Por tratar-se de um portfólio, os alunos tiveram acesso todos os dias às propostas concretizadas. Então, aos poucos, sanavam suas dificuldades em utilizar os sinais de pontuação nas frases.

Inicialmente, as crianças apresentavam dificuldade no momento de pontuar suas frases, pois não sabiam qual sinal usar e, principalmente, para que servia a pontuação nos textos que liam. Assim, não respeitavam o sinal de pontuação ao ler, o que ocasionava em sérias limitações de interpretação textual, já que, em muitos casos, não entendiam se a frase era uma afirmação ou uma pergunta, por exemplo.

Em Portugal, Sara Aires realizou uma intervenção para ensinar a pontuação a alunos do 3º ano. Ela cita que “diante da exposição dos

enunciados foi visível o interesse e, também, um certo espanto acusado pelos alunos ao tomarem consciência quanto à importância dos sinais de pontuação para que se possa compreender um enunciado” (AIRES, 2012, p. 51). Sob tal perspectiva, é possível inferir que compreender a função da pontuação na frase ajuda a compreendê-la. Assis corrobora afirmando que “não é possível compreender o que se lê se não se tiver conhecimento desse código. Cada sinal de pontuação incorpora uma significação essencial para determinar a pausa ou entoação a dar ao enunciado” (ASSIS, 2011, p. 132).

Dessa maneira, as crianças do 3º ano puderam entender melhor o que estavam lendo através dos poemas e frases do portfólio. Importante ressaltar que os poemas continham, além de um vocabulário novo para os estudantes, diversos sinais de pontuação. Assis (2011) comenta que, geralmente, os textos utilizados na alfabetização iniciam com letra maiúscula e terminam com ponto final. Portanto, as crianças têm acesso a um repertório menor de pontuação nas frases. Nesse sentido, verifica-se aqui a relevância do uso de textos de qualidade linguística e literária para o trabalho de alfabetização ao invés de textos artificiais e simplórios construídos para alfabetizar, frequentemente apresentados nos anos iniciais do ensino fundamental.

No pré-teste, observou-se que a única pontuação utilizada pelas crianças nas frases elaboradas foi o ponto final, pois desde o início da escolarização as crianças escutam que precisa haver ponto no final das frases – e mesmo assim muitas frases não foram pontuadas. Também se constatou que as crianças utilizaram substantivos, verbos e adjetivos. Arcenio (2020, p. 134) explica “que isto ocorre porque em língua portuguesa as frases que possuem como núcleo, ou palavra mais significativa um substantivo são precisamente as frases de predicado nominal, produzidas pelos alunos”. Tal fato foi observado na escrita dos alunos do 3º ano, uma vez que suas frases revelaram de forma inequívoca, no pré e pós-teste, seus conhecimentos relativos à língua materna.

Os poemas de Cecília Meireles selecionados no portfólio trabalhado com as crianças têm uma extraordinária riqueza, seja pela beleza das imagens sugeridas aos leitores pelas rimas e sonoridade das palavras – isto é, pela complexidade, sutileza e leveza das escolhas linguísticas dadas no texto –, seja pela força dos opostos que, combinados, traduzem uma linguagem precisa e altamente potente. Assim, observa-se que a cada leitura dos poemas de Meireles promove-se a ampliação do repertório linguístico, e é desse modo que se rompe com o usual, pois “tradicionalmente o ensino da pontuação é feito através de exercícios com frases desconectadas de um texto” (ASSIS, 2011, p. 462). Com o uso do portfólio, as propostas estavam todas conectadas, já que faziam parte de um contexto maior, que era o dos poemas de Cecília Meireles e as parábolas de Leonardo da Vinci!

6. Os resultados comparativos do pré e pós-teste

O pós-teste foi realizado após a intervenção na turma. Para realizar a atividade, as crianças receberam a mesma folha com figuras do pré-teste e a desenvolveram dentro do mesmo tempo concedido a este, inclusive com as mesmas propostas: pintar, recortar, colar e escrever uma frase devidamente pontuada para cada figura.

Os seguintes critérios foram considerados na avaliação dos resultados do pré e do pós-teste:

Tabela 1 – Critérios de Avaliação do Pré e Pós-Teste Linguístico

Critérios	Sistema de Valorização
Apresentação de frases utilizando, além do ponto final, outros sinais de pontuação trabalhados (interrogação, exclamação, aspas, dois pontos, reticências, travessão e vírgula).	Para esse item, atribuiu-se 1 ponto para cada frase com ponto final e 2 pontos para cada frase em que os demais sinais de pontuação foram utilizados.
Apresentação de frases utilizando outros verbos além do verbo ser.	Para esse item, foi dado 1 ponto para cada frase em que o verbo ser foi utilizado e 2 pontos para a frase em que verbos diferentes do verbo ser foram utilizados.

Fonte: Das autoras (2022).

Uma vez computados os pontos de cada um dos critérios, a pontuação de cada criança em cada um dos deles foi convertida ao seguinte sistema de valorização de 0 a 10:

Tabela 2 – Pontuação a ser atribuída ao Sistema de Valorização da Tabela 1

Se a criança	foi-lhe atribuído
não apresentou nenhuma incidência no item	0 ponto
apresentou de 1 até 6 incidências no item	1 ponto
apresentou de 7 até 13 incidências no item	2 pontos
apresentou de 14 até 20 incidências no item	3 pontos
apresentou de 21 até 27 incidências no item	4 pontos
apresentou de 28 até 34 incidências no item	5 pontos
apresentou de 35 até 41 incidências no item	6 pontos
apresentou de 42 até 48 incidências no item	7 pontos
apresentou de 49 até 55 incidências no item	8 pontos
apresentou de 56 até 62 incidências no item	9 pontos
apresentou de 63 até 70 incidências no item	10 pontos

Fonte: Das autoras (2022).

Tabela 3 - Resultados Comparativos no Pré e Pós-Teste Linguístico

Alunos	Utilização dos Sinais de Pontuação		Utilização dos Verbos	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
Criança 1	3	10	4	9
Criança 2	2	8	3	9
Criança 3	2	9	3	7
Criança 4	5	10	5	10
Criança 5	3	10	4	8
Criança 6	4	10	3	8
Criança 7	6	10	6	10
Criança 8	3	9	4	8
Criança 9	5	10	4	10
Criança 10	4	10	3	9

Fonte: Das autoras (2022).

Pela análise dos resultados, evidencia-se que as crianças, após a intervenção, utilizaram numericamente mais os demais sinais de pontuação, bem como outros verbos além do verbo ser.

O Teste *T-student* pareado com 9 graus de liberdade, com um nível de significância de 5%, foi aplicado tanto para aferir a utilização dos sinais de pontuação, quanto para a utilização de verbos. Nas duas situações, há fortes evidências de que as intervenções no ensino de pontuação e usos de verbo melhoraram o desempenho dos alunos. No caso específico da intervenção com pontuação, a estatística de teste foi 18,762 e valor-p = 0,000. Para a intervenção com verbo, a estatística de teste é 17,687 com valor-p=0,000.

Especificamente acerca da significância do uso dos demais sinais de pontuação nas frases, verificou-se que as aspas, antes totalmente desconhecidas para as crianças, foram muito utilizadas no pós-teste. Curiosamente, pareceu-nos que isso se deu também porque os alunos associaram o seu uso ao gesto de aspas com as mãos que viam os “youtubers” fazendo em suas *lives*. No pós-teste, além de saber o que significavam as aspas, alguns alunos utilizaram-nas na escrita de forma criativa e interessante.

Pode-se dizer que o resultado obtido após a intervenção foi significativo, pois o objetivo foi alcançado. Todas as crianças conseguiram compreender o significado da pontuação nas frases. Além disso, observou-se que, nos momentos de leitura, elas passaram a prestar mais atenção aos sinais de pontuação, relacionando de forma mais orgânica e compreensiva saberes do importante tripé da alfabetização: fala, leitura e escrita.

O trabalho com a pontuação também auxiliou os alunos a compreenderem os enunciados dos exercícios e demais leituras realizadas. Antes, eles liam todas as frases como se fossem afirmações. Após o trabalho realizado, a partir de uma visão contextualizada da alfabetização proporcionada pelo “Portfólio Didático Parábolas de Leonardo da Vinci e Poemas de Cecília Meireles”, passaram a perceber as diferenças entre

afirmações, perguntas, dúvidas e reticências, exclamações admirativas, bem como a identificar a fala de um personagem conforme o sinal e o significado da pontuação.

No pré-teste, um dos alunos não conseguia escrever frases ao lado da maioria dos desenhos. Ele redigia apenas a palavra que representava o desenho e nas poucas frases escritas limitou-se a empregar o verbo “ser”. Este estudante, no pós-teste, teve um alto percentual de avanço, uma vez que conseguiu apresentar frases completas, não estereotipadas e pontuadas de maneira variada. Trata-se de um avanço significativo, ainda mais considerando o pouco tempo da intervenção, que correspondeu a apenas quatro semanas. Para ilustrar o avanço dessa criança, apresentamos a seguir algumas das frases produzidas por ela no pós-teste:

Quadro 1 - Frases da Criança X no Pós-Teste

“Caraca! O helicóptero está voando!”
“A galinha faz pó... pó! Estou certo?”
“O guarda-chuva voou da minha mão!”
“Ai! A telha me cortou e...”
“Que bolo bom vovó!”
“A aranha me dá medo!”
“Eu nem “sabia” que abacaxi era amarelo.” (Por certo sendo aqui irônico ao usar aspas, pois a cor dessa fruta conhece bem...)

Fonte: Das autoras (2022).

Antes do trabalho com o portfólio, os alunos utilizaram no pré-teste, prioritariamente, frases linguisticamente menos elaboradas e estereotipadas, tais como: “A menina é bonita”. Já no pós-teste, avançaram consideravelmente na escrita apresentando frases carregadas de sentido e em linguagem diferenciada das produzidas usualmente pelos alunos nos processos iniciais

de alfabetização, a exemplo da seguinte frase apresentada: “Nossa! A flauta faz um som maravilhoso!”. Ou ainda a frase: “Eu entrei em um navio e vi uma...”.

Embora o travessão, a vírgula e os dois pontos tenham sido trabalhados durante a intervenção didática, as crianças não os utilizaram no pós-teste. Cumpre ressaltar que tais sinais situam-se, geralmente, em frases de parágrafos mais longos, sobre assuntos contextualizados e encadeados logicamente, sendo que o trabalho solicitado de elaboração de uma única frase dificulta o uso de tais sinais.

Considerações finais

Após um longo período de aulas remotas, os alunos do 3º ano puderam vivenciar o que é estar em uma escola e ter aulas presenciais. O uso do portfólio foi uma excelente oportunidade para aprenderem acerca da pontuação, refletirem sobre a língua oral e escrita e também de interagirem com seriedade, no que se refere tempo e dedicada atenção necessários à aprendizagem, sem perder a leveza e a ludicidade, a partir de um trabalho fundamentado numa perspectiva integral e integradora da alfabetização (NASCHOLD, 2023).

No contexto didático desenvolvido, o trabalho com os textos presentes no portfólio confirmou que o ensino da leitura e da escrita não consiste numa atividade genética que acontece naturalmente no convívio cotidiano dos alfabetizandos (MARCUSCHI, 2008; DEHAENE, 2022), bastando que o professor disponibilize os materiais linguísticos para a descoberta dos alunos. Ao contrário, para que as crianças avançassem foi necessário um trabalho intenso de ensino e assistência da docente às crianças.

Foi possível perceber, ao longo do trabalho, o quanto o pré-teste foi importante para se ter um diagnóstico e realizar uma intervenção fundamentada linguística e didaticamente no contexto vivido/experenciado

pelos alunos. Considerar esse pressuposto foi fundamental para auxiliar efetivamente as crianças na aprendizagem da pontuação. A avaliação serve principalmente para o objetivo de guiar a prática com vistas a uma aprendizagem mais avançada e plena.

Pode-se concluir que os resultados obtidos após a intervenção permitiram abrir um horizonte que confirmou tanto a ampliação da metacognição (FLAVELL, 1979); como da compreensão (KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008; FREIRE, 1996) dos alunos envolvidos, por intermédio de um trabalho em que o questionamento dos estereótipos e preconceitos linguísticos e teóricos que têm, ao longo do tempo, se mostrado presentes nos processos de ensino e aprendizagem foi alcançado na concretude do objetivo principal da intervenção didática realizada, que consistiu em ensinar nos processos iniciais de alfabetização o uso e a importância da pontuação, tendo como suporte o portfólio didático selecionado para o trabalho, e as atividades dimensionadas pela docente integradas interdisciplinarmente ao portfólio.

Nesse contexto, crianças que no pré-teste sequer pontuaram as frases, ou quando o fizeram usaram apenas um sinal de pontuação: o ponto final em frases pouco criativas e estereotipadas que utilizaram predominantemente o verbo ser na 3ª pessoa do singular, no pós-teste, utilizaram com significância, além do ponto final, outros sinais de pontuação, tais como os pontos de exclamação, interrogação, reticências, três pontos e aspas em frases menos estereotipadas, mais criativas e linguisticamente ricas na apresentação de diversos verbos e ações.

Entendemos que seria interessante e oportuno – inclusive como desdobramento do presente estudo – continuar a realizar, com esses alunos, propostas que visem à ampliação do uso da pontuação não só em frases, mas em pequenos e mais complexos textos, com parágrafos encadeados e conteúdos contextualizados numa proposta de alfabetização integral e integradora. Nessas situações pedagógicas, priorizaria-se então, além do ponto final, das exclamações, interrogações e reticências – efetivamente

utilizadas pelas crianças nas frases elaboradas –, o uso dos demais sinais, como o travessão, a vírgula e as aspas.

Referências

AIRES, S. A. A. S. P. **Ensino da pontuação no 3º ano**. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português) - Universidade de Coimbra, Coimbra. 2012.

ARCENIO, C. R. Análise da produção de frases no ciclo de alfabetização. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 20, p. 128-144, 2020.

ASSIS, C. A pontuação na produção do texto escrito no 1.º ciclo. **Novos Desafios no Ensino do Português**, p. 89, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Documento de área 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em:.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Documento de área 2016 - Educação**. Brasília: CAPES, 2016.

Disponível em: Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educação.pdf Acesso em: 22 jan. 2023.

DA VINCI, L. **Sátiras, fábulas, aforismos e profecias**. Org. e Trad. Rejane Bernal Ventura. São Paulo: Hedra, 2008.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)** São Paulo: Contexto, 2022.

FERRAZ, T. L.; LISBÔA, G. G. Por que é tão difícil ensinar a pontuar?. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.

Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Educao_doc_area_e_comisso_21out.pdf Acesso em: 22 jan. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** São Paulo: Global, 2012.

NASCHOLD, A. C. *et al.* A alfabetização nas letras e a desnaturalização do Efeito Mateus. In: NASCHOLD, A. C. *et al.* (Org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces.** Natal: EDUFRRN, 2015.

NASCHOLD, A. C. **Manual de Aplicação - Kit da Reciclagem Neuronal:** Atividades gráficas e fonológicas integradas às morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, textuais e contextuais. Natal: EDUFRRN, 2022.

NASCHOLD, A. C. **Portfólio Didático das Parábolas de Leonardo da Vinci (VINCI, 1977) e dos Poemas de Cecília Meireles (MEIRELES, 2012).** Natal: EDUFRRN, 2018.

NASCHOLD, A. C.. **Protocolo de aplicação ideia: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização.** Natal: EDUFRRN, 2016.

ROSA, M. C. C. Pontuação: o que dizem as crianças na primeira série do Ensino Fundamental?. **Letras de Hoje**, v. 36, n. 3, 2001.

SILVA, W. R.; KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEITURA EM VOZ ALTA: decodificação, lapsos e potencialidades

*Márcio Pezzini França*⁷⁰

DOI [10.29327/5334988.1-16](https://doi.org/10.29327/5334988.1-16)

O poder do alfabeto para representar a língua é inegável, pois os leitores de sistemas alfabéticos podem ler palavras que nunca tenham visto antes sem ter que memorizar padrões simbólicos correspondentes a ela.
(SANTOS; NAVAS, 2002)

Este capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a leitura em voz alta, apresentando suas potencialidades, os lapsos praticados e os elementos facilitadores para o avanço no domínio da leitura, que é parte da linguagem escrita e está presente no desenvolvimento da linguagem humana.

Inicialmente, cabe estabelecer alguns conceitos preliminares. Dado que a língua portuguesa escrita utiliza o sistema alfabético, portanto, um sistema aprendido a partir da capacidade metalinguística de relacionar os sons da fala (fonemas, sendo assim, parte da linguagem oral) com as letras (grafemas), o que ocorre são eventos de codificação e de decodificação. Para escrever, temos que codificar os sons da fala em letras e para ler, o inverso, decodificar letras em sons da fala, ou seja, é preciso uma fase de reconhecimento das palavras *para chegar ao objetivo final que é a compreensão da mensagem*. Sendo essa a natureza do sistema alfabético, ler e escrever são parte do que denominamos de linguagem escrita.

Para Moraes (2013), o desenvolvimento dessa decodificação envolve três premissas: o conhecimento do princípio alfabético, o conhecimento do

⁷⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, marcio@franca.bio.br

código ortográfico da língua e a constituição do léxico mental ortográfico. Quanto aos estudos sobre esse processo de decodificação, o modelo de Dupla Rota proposto por ELLIS (1995) tem sido o que melhor descreve a operação de leitura, utilizando dois processos que podem acontecer paralelamente: o de Rota Fonológica (via indireta ou perilexical) e o de Rota Lexical (reconhecimento visual direto ou semântico-lexical).

O uso da rota fonológica se dá em duas situações. A primeira ocorre diante das palavras novas, inicialmente não familiares, mas que após uma busca no sistema semântico são passíveis de reconhecimento e pronúncia. Assim, a imagem da palavra faz um caminho de ida e volta entre os componentes do sistema de reconhecimento. Após a identificação da palavra, realiza-se a leitura em voz alta convertendo porção por porção da palavra através da associação grafema-fonema. Além das palavras novas, outra situação ocorre diante de pseudopalavras ou palavras inventadas – por exemplo: ‘xoli’. Essas podem ser pronunciadas, mas não se acessa nenhum significado. Em ambos os casos, por essa via, os vocábulos são lidos de forma lenta, às vezes, silabada, com hesitações e correções. É dessa forma, por exemplo, que leem aqueles que iniciam o processo de alfabetização.

Já a rota lexical decodifica em tempo menor do que a rota fonológica. Nesse caso, a imagem da palavra é identificada como uma fotografia e, graças à ativação do sistema semântico, o tempo de reconhecimento é acelerado e a leitura em voz alta é quase instantânea – também porque permite, com certa previsibilidade, antever palavras que poderão aparecer em determinado texto pela temática em questão (TREE; KAY, 2006). Contudo, cabe destacar, que a leitura por essa rota só se dá diante de palavras familiares, já lidas muitas vezes, cujo significado é conhecido, e a possibilidade de ler errado acaba sendo diminuta.

Então, é esperado que a decodificação evolua ao longo do tempo e o leitor se torne mais fluente e eficiente. Lembremos que para que se identifique o processo cognitivo de decodificação da palavra proposto no modelo da

dupla rota será necessário observar a leitura em voz alta. Além disso, ler em voz alta é o modo como podemos analisar a eficiência da decodificação e observar alguma dificuldade. Mas quais fatores podem influenciar nesse processo? O estudo desenvolvido por Kajihara (2000), com leitores fluentes, observou os seguintes facilitadores do reconhecimento de palavras na leitura em voz:

1) *repetição* – na medida em que uma palavra começa a ser lida muitas vezes, vai tornando-se familiar;

2) *familiaridade* – palavras familiares são lidas mais rapidamente do que as não familiares, pois o que é familiar tem uma representação interna das formas visuais do estímulo;

3) *frequência* – as familiares podem ser classificadas pela frequência com que aparecem escritas na língua, portanto, as de alta frequência são mais rapidamente reconhecíveis do que as de baixa;

4) *conhecimento prévio* – quanto mais cedo a palavra foi adquirida/aprendida, mais rapidamente será reconhecida;

5) *significado e contexto* – se apresentada após uma palavra de significado semelhante ou dentro de um contexto, o reconhecimento será melhor do que descontextualizada;

6) *transparência* – é a regularidade de *correspondência entre ortografia e som*, portanto, as regulares têm vantagens na leitura em voz alta quando comparadas com irregulares.

Naturalmente, se conclui que vale todo esforço para estimular o reconhecimento automático de palavras - a rota lexical -, pois este é o caminho que favorece o funcionamento pleno das funções cognitivas implicadas na compreensão textual. Em outras palavras, a energia, a atenção e o foco estarão empenhados na tarefa de compreender o texto, não na de decodificar palavras – o que se vê em leituras fluentes.

Esse estímulo está presente na leitura em voz alta de histórias, pois as crianças ampliam seu vocabulário e adquirem materiais para pensar e narrar em meio a uma pluralidade de formas de pensar e narrar, seja de outras crianças, seja dos adultos que estão com elas. Além disso, encontram experiências e emoções semelhantes às suas e isso lhes permite traduzir e colocar em palavras o que vivem. Da mesma forma, encontram experiências diferentes das suas, que as ajudam a imaginar, pensar em possibilidades e entender a experiência e o modo de pensar sobre os outros. Então, podemos concluir que ler em voz alta pode ter um efeito muito poderoso nas habilidades linguísticas, já que implica um papel ativo do leitor que acaba por formular hipóteses sobre o significado dos termos encontrados nos textos lidos (BATINI, 2022).

Em sala de aula, estimular a leitura em voz alta tem o potencial de ser um treinamento sociolinguístico e um modo de acompanhar a qualidade da leitura dos estudantes ao longo do ano letivo. Nessa atividade, podem ser observados os erros de decodificação e a influência na qualidade da leitura de um texto, pois os problemas nesse mecanismo são os mais facilmente identificáveis e frequentes nos anos iniciais do aprendizado, quando a fluência é o principal parâmetro para a avaliação leitora. Portanto, permite estimulação e intervenções recorrentes com potencial para reduzir assimetrias de aprendizagem e dificuldades de compressão (KAWANO *et al.*, 2011; FREITAG; SÁ, 2019). Para analisar os erros mais comuns na leitura em voz alta, pode-se utilizar a proposta abaixo (FRANÇA, 2007):

- *Retificação Certa* – a criança lê errado e corrige-se imediatamente de forma correta. Ex. em “bela”, leu ‘bola’... ‘bela’.
- *Retificação Errada* - a criança lê errado e corrige-se imediatamente, porém, ainda de forma errada. Ex. em “braço”, leu ‘berço’... ‘branco’.
- *Omissão* – a criança lê faltando uma ou mais letras na sua decodificação. Ex. em “prato”, leu ‘pato’.

- *Substituição* – ocorre troca de letra, sílaba ou da palavra. Ex. em “yoga”, leu ‘loja’.
- *Acréscimo* – uma letra ou sílaba foi inserida equivocadamente. Ex. em “terceira”, leu ‘terceiras’.
- *Inversão* – troca de ‘d’ por ‘b’, ‘q’ por ‘p’, onde o problema é de lateralidade. Ex. em “bela”, leu ‘dela’.
- *Transposição* – ocorre uma reordenação de sílabas ou fonemas. Ex. em “ônibus”, leu ‘obinus’.
- *Mudança de Tonicidade* – a criança dá tonicidade a uma sílaba átona, o que mostra que não acessou o significado. Ex. em “exército”, leu ‘exercito’.

Além desses, a *pausa prolongada* e a *repetição de uma sílaba* da palavra também são observações que interferem na fluência leitora e denotam alguma dificuldade na decodificação.

Assim, em sala de aula, o professor pode observar e intervir no ensino de um método consistente de leitura, ou seja, partindo dos sons da fala para a construção da linguagem escrita. Por exemplo, fazer entender que da mesma forma que falamos “BA” nas palavras BALEIA, BALA e BANANA, escreveremos (e leremos) “BA” em todas elas, ou seja, existe uma sistematicidade na relação fonema-grafema. Claro que depois virão as regras ortográficas com suas especificidades. Mas, nesses passos iniciais da alfabetização ou no auxílio daqueles que mostram dificuldades na decodificação, o importante é destacar a relação entre fala e letras no ensino da linguagem escrita, evitando exercícios de soletração (do tipo BE-A-BA), que não entram exatamente na essência do que realmente é o sistema alfabético e ficam na nomeação da letra sem associá-la ao som correspondente da fala. Nesse exercício de pensar sobre os sons da fala a criança desenvolve o que chamamos de consciência fonológica.

Portanto, convido os alfabetizadores a capacitarem-se para realizar atividades lúdicas baseadas na consciência fonológica, uma estratégia que

facilita a sedimentação da estrutura do sistema alfabético, qual seja, a correspondência fonema-grafema.

Retomando... que o objetivo de qualquer leitura é compreender o texto, portanto, acessar a mensagem que está escrita, há que se destacar a importância de levar os aprendizes à fluência da leitura. Afinal, nossos recursos cognitivos não são ilimitados e, uma vez que a leitura ganha automaticidade (utilização eficiente da rota lexical), os recursos cognitivos empregados na decodificação podem ser liberados para o entendimento do texto lido, de forma que a criança pode se concentrar em articular as ideias daquilo que lê, entre si, e com os conhecimentos e as experiências prévias (MOUSINHO; CORREA; OLIVEIRA, 2019).

Então, além da decodificação eficiente, uma boa compreensão do texto depende do vocabulário do leitor, do seu conhecimento de mundo e até do reconhecimento da estrutura frasal, ou seja, o desenvolvimento da linguagem e de um vocabulário rico são pré-requisitos para uma proveitosa atividade de leitura. Esses domínios prévios terão efeito sobre a capacidade de construir uma representação mental do que é lido, de fazer inferências e de interpretar linguagem figurada, como em poesias e metáforas.

Por fim, a leitura relaciona o que falamos ao que escrevermos por meio de um processo longo, progressivo e complexo. A leitura fluente, automatizada, habilita abrir portas para infinitos conhecimentos, capazes de transformar a si mesmo, de realizar sonhos nunca imaginados, de voar a lugares muito distantes. Mas ao transformar-se, também provoca mudanças no seu entorno, na sua casa, na sua rua, na sua escola, pois torna-se um cidadão crítico.

E cidadãos críticos mudam o mundo!

Referências

BATINI, F. Leitura em voz alta como estímulo e facilitação para as narrações das crianças. **Debates em Educação**, v. 14, n. 34, 2022.

ELLIS, A. **Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇA, M. P. **Estudo do reconhecimento de palavras e pseudopalavras em estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental: tempo de reação e lapsos na leitura em voz alta**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas: Pediatria) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREITAG, R. M. K.; SÁ, J. J. S. Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 41-62, 2019.

KAJIHARA, O.T. Diagnóstico diferencial das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento, escolares com problemas de aprendizagem e portadores de deficiência mental. In: MORI, N. N. R. (Org). **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2000.

KAWANO, C. E. *et al.* Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, v. 16, n. 1, p.9-18, 2011.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C.; SPINILLO, A. (Ed.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-48.

MOUSINHO, R; CORREA, J; OLIVEIRA, R. **Fluência e compreensão de leitura – Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais**. São Paulo: Instituto ABCD, 2019.

SANTOS, M; NAVAS, A. **Distúrbios de leitura e escrita**. São Paulo: Manole, 2002.

TREE, J; KAY, J. Phonological dyslexia and phonological impairment: An exception to the rule? **Neuropsychologia**, v. 44, p. 2861-2873, 2006.

A APRENDIZAGEM E O ATO DE LER O MUNDO

*Claudia Maria Costa Dias*⁷¹

DOI [10.29327/5334988.1-17](https://doi.org/10.29327/5334988.1-17)

As sociedades modernas devem ao ato de ler o *status quo* que as distingue. Isso porque somos seres animais, mas com rasgos que nos diferenciam de outra espécie e que permitem com que nos organizemos socialmente seguindo uma série de fatores, estratégias e normas de atuação com outros membros do mesmo grupo social. No entanto, o processo de ler o mundo é uma ação complexa que nos caracteriza como espécie humana. Assim, a capacidade de ler o mundo é uma das habilidades que, exclusivamente, utilizamos em situações que nos possibilitam pensar, perceber, descobrir, conhecer, experimentar, sentir e atuar sobre objetos e pessoas. Por isso, algumas teorias indicam que o ser humano lê o mundo por meio da sua capacidade de representação.

De acordo com Delval (2019), as representações são um conjunto de conhecimentos que os indivíduos possuem sobre o mundo, mas isso não significa que sejam apenas das relações que se evidenciam, mas também de como funciona a realidade. Seguindo o conceito dado pelo autor, as representações nos permitem compreender a realidade e atuar sempre a partir deste contexto. Em palavras do autor, “as representações constituem uma compilação do nosso conhecimento acerca do mundo” (DELVAL, 2019).

A partir desta premissa, entendemos que o ser humano domina o conhecimento da leitura e, por meio de suas representações sobre a realidade, infere em seus diversos e distintos contextos. Isso o distingue de outras

⁷¹ Universidade Internacional de La Rioja, claudia.costa@unir.net

espécies e o determina como um ser racional possuidor de capacidades cognitivas e de habilidades para pensar, reflexionar e analisar sobre suas aprendizagens.

Essas representações – que decorrem da aprendizagem da leitura e da escrita – se relacionam com os vários significados que o indivíduo atribui à sua própria realidade e interferem, inclusive, nas inferências produzidas a partir das experiências vivenciadas na interação com outros indivíduos.

Assim, podemos compreender que a aprendizagem da leitura, como um conjunto de representações por parte do indivíduo, estabelece-se como um processo metacognitivo.

Por metacognição, Delval (2019) destaca que é o “conhecimento que o indivíduo possui sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, a capacidade da mente de voltar-se sobre si mesma e analisar seus próprios processos de pensamento e de conhecimento”. Assim, a metacognição está presente nas capacidades e habilidades necessárias para o domínio sobre o ato de ler, reflexionar, interpretar e analisar as diversas funções de nosso pensamento.

A linguagem e o propósito de comunicação

Neste contexto, a linguagem se destaca como uma das capacidades cognitivas mais demandadas em nossa sociedade atual e desenvolver habilidades linguísticas para ler o mundo em nossos dias é um dos desafios enfrentados pelos profissionais de distintas áreas do conhecimento. Isso significa que os distintos ramos do conhecimento devem estabelecer relações entre o texto escrito, as suas formas de organização e por consequência as intenções de comunicação vinculadas ao texto. Nem sempre é fácil construir uma boa comunicação. Por isso, como profissionais, nosso desafio é trabalhar com os distintos elementos que compõem o sistema linguístico para que nossos estudantes sejam capazes de compreender o processo de

comunicação. Além disso, atuar com responsabilidade na criação e divulgação de uma mensagem.

Cabe destacar que, para Tomasello (2006), as principais características da comunicação humana que a distingue de outros animais são (TOMASELLO, 2006 *apud* GARCÍA-MADRUGA; DELGADO-EGIDO, 2019, p. 177):

- a) Carácter simbólico: uma convenção puramente social.
- b) Carácter gramatical: os símbolos têm um valor gramatical de acordo com uma estrutura, padrão ou construção.
- c) Variabilidade: existem vários sistemas que foram organizados por grupos sociais distintos.

Tabela 1 - A comunicação antes da linguagem

Idade	Estágio	Pré-adaptações para interagir com as pessoas
0-2 meses	1	Desde o nascimento o bebê manifesta uma inclinação social inata que facilita a comunicação com os adultos. Por exemplo, atende ao rosto e voz humana; tenta imitar algumas expressões faciais etc.
2-5 meses	2	Interesse ativo pelas pessoas Passamos as primeiras condutas propositivas. As respostas podem derivar-se em um reflexo a partir de um estímulo dado. Assim, a interação entre o bebê e o adulto começa a se organizar em jogos. Um bom exemplo são os chamados jogos “cara a cara” que mantêm a interação entre um adulto e uma criança.
5-8 meses	3	Interesse pelos objetos Aparecem as primeiras condutas antecipatórias. Por exemplo, se o adulto realiza uma pequena inclinação em direção ao bebê este pode levantar braços e pernas na tentativa de ser levantado ou retirado do berço. Percebemos que existe uma relação entre a interação e intenção comunicativa com os aspectos motores.

8-18 meses	4	<p>Coordenação de pessoas e objetos</p> <p>É o momento ao que se denomina “comunicação triádica”. Este tipo de comunicação está marcado pela intenção da criança de captar a atenção do interlocutor. Neste estágio aparecem os primeiros gestos comunicativos, por exemplo: sinalizar com o dedo, mostrar um objeto ou pedir algo com a mão ou dedos.</p> <p>Bates, Camioni e Volterra (1976, <i>apud</i> GARCÍA-MADRUGA; DELGADO-EGIDO, 2019) dividiram estes gestos comunicativos em dois grupos: gestos proto-declarativos e os gestos proto-imperativos.</p>
Acima de 18 meses	5	<p>Incorporação da linguagem à comunicação</p> <p>Esta última etapa coincide com o momento em que as palavras começam a ser inseridas no meio de rotinas de comunicação já estabelecidas. A ideia básica que define este processo está baseada na interação entre a criança e um adulto (BRUNER, 1983, <i>apud</i> GARCÍA-MADRUGA; DELGADO-EGIDO, 2019; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998, <i>apud</i> GARCÍA-MADRUGA; DELGADO-EGIDO, 2019).</p>

Fonte: Baseada em Schaffer (1948, *apud* GARCÍA-MADRUGA; DELGADO-EGIDO, 2019, p. 183-184).

Por outro lado, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CBE nº 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, texto digital).

Considerando estas informações, se pode inferir que a linguagem está formada por um conjunto lógico de símbolos para transmitir ideias e pensamentos com uma intenção clara para comunicar uma mensagem aos interlocutores. Assim, de modo inato, desde muito pequenos possuímos

estratégias e ferramentas para estabelecer uma comunicação com outros seres humanos em um contexto social para ler o mundo que nos rodeia.

Linguagem e leitura como ato de ler o mundo - componente de aprendizagem

As diversas linguagens que o ser humano utiliza para estabelecer uma comunicação fluida com os seus interlocutores se relacionam com as diversas formas de aprender a ler o mundo. Nós, os seres humanos, temos a habilidade de expressar nossas experiências por meio do ato de ler.

A leitura é uma das habilidades mais extraordinárias que nós humanos possuímos. Para ler, apenas necessitamos ativar nossos conhecimentos metalinguísticos e, por tanto, declarar por meio dos sentidos tudo que vemos, tocamos, ouvimos, experimentamos e sentimos. Tudo, exatamente tudo se lê neste mundo.

Tal como nos declara Paulo Freire (1984), em seu belíssimo relato sobre a *importância do ato de ler*, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1984).

A leitura não se resume somente ao grupo de códigos que decodificamos para comunicar uma mensagem; a leitura, na verdade, consiste em nossa capacidade de pôr em interação o conjunto de códigos, símbolos, imagens, desejos e conhecimentos que acumulamos durante as experiências que vivemos ao longo de nossas vidas. O processo de aprender a decifrar estes códigos é um grande desafio para muitos falantes de uma mesma língua. Neste sentido, a aprendizagem da leitura é uma ferramenta estrutural e funcional que nos proporciona a comunicação com outros indivíduos do mesmo grupo.

Leitura de mundo como componente de aprendizagem

Reflexionando sobre este processo de linguagem e leitura do mundo, nos parece óbvio que o processo de aprendizagem nos possa oferecer ferramentas para combinar estes conhecimentos. Esta aproximação conceitual, nos oferece motivos de sobra para compreender um espaço de aprendizagem que promova a leitura de mundo como um componente básico deste processo.

A propósito, a leitura de mundo como componente do processo de aprendizagem nos oferecerá um novo olhar para os primeiros anos de escolarização e para os anos seguintes. Por consequência, nossas estratégias de ensino e aprendizagem estariam conectadas à realidade de nossos alunos.

E isso é o que se espera da relação entre leitura e aprendizagem. No entanto, os consensos entre esta relação geram distintos debates e concepções teóricas. Por um lado, o olhar frente ao processo de aquisição da leitura e, de outro, a estruturação e formalização de todo este processo na escola. Além disso, de modo muito particular o interesse social que gera em torno às problemáticas da aprendizagem da leitura.

A sociedade sempre demonstrou imenso interesse no processo de aprender a ler. De certa forma, este interesse está arraigado em nossas raízes culturais e muitos consideram que aprender a ler é uma responsabilidade exclusiva da instituição escolar.

Embora a instituição educacional contribua em grande parte com o processo de aquisição e aprendizagem da leitura, somos conscientes de que não atua sozinha. Entendemos a leitura de mundo como um entramado de processos psicológicos, sociais, culturais e educacionais.

Desse modo, é necessário que a leitura do mundo seja compreendida como uma ferramenta de aprendizagem durante este processo de aprendizagem. Assim, a leitura é o resultado de um conjunto de histórias de

mundo que possuem um significado tanto para o leitor como para seu interlocutor.

Diante do exposto, para melhorar as condições de leitura faz-se necessário considerar a realidade de nossos estudantes no processo de aprendizagem, por exemplo, seus conhecimentos, seus interesses, suas capacidades e habilidades para aprender a ler de distintos modos e a partir de uma multiplicidade de estratégias. A nossa história está representada na multiplicidade de nossas leituras de mundo.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CBE nº 5, de 07 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- DELVAL, J. El significado del desarrollo en los seres humanos. *In: GÁRCIA-MADRUGADA, J. A.; DELVAL, J. Psicología del desarrollo I*. [s.l.]: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010. Cap. 1, p. 19–48. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5011520>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GARCÍA-MADRUGA, J. A.; DELGADO-EGIDO, B. La adquisición del lenguaje: relación con la comunicación y el pensamiento. *n: GÁRCIA-MADRUGADA, J. A.; DELVAL, J. Psicología del desarrollo I*. [s.l.]: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2010. Cap. 6. p. 171–206. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5011563>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- TOMASELLO, M. Acquiring Linguistic Constructions. *In: Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language*. 6. ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc., 2006. v. 2, p. 255–298.

INFORMAÇÕES DOS ORGANIZADORES E DOS AUTORES

Organizadores

Vera Wannmacher Pereira

Possui graduação, mestrado e doutorado em Letras e pós-doutorado em Psicolinguística. Seus estudos se caracterizam pelo estabelecimento de interfaces de conhecimentos. É pesquisadora do CNPq, com Bolsa de Produtividade PQ/DT. Integra Grupos de Pesquisa do CNPq situados em Universidades – UDESC, UESB, UFRGS, UFSC e UFRN, Está desenvolvendo pós-doutorado em Educação no PPGE da UDESC. Vinculado a ele, desenvolve atividades de docência, pesquisa e extensão. Durante sua trajetória, tem atuado em escolas e universidades, do que decorrem seus estudos estabelecendo vínculos entre instituições, dimensões e campos do conhecimento. Seu eixo de estudo é a leitura e seu ensino com apoio de tecnologias abordadas em perspectiva integradora.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2511-6814>

Luís Filipe Barbeiro

Doutor e agregado em Educação, especialidades de Metodologia do Ensino do Português e Literacias e Ensino do Português. Professor coordenador principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nas áreas de Didática do Português e de Linguística Aplicada. Investigador no Centro de Linguística Geral e Aplicada (DELGA-

ILTEC) da Universidade de Coimbra. Tem focado a sua investigação na didática da escrita, língua materna e não materna.

Cienciavita: <https://cienciavita.pt/6616-A3B7-75C9>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

Ronei Guaresi

Doutor em Letras (PUCRS). Atua como pesquisador permanente nos cursos de Letras, de mestrado e doutorado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro da equipe de organização da Jornada Internacional de Alfabetização, evento tradicional de divulgação de estudo na área do ensino inicial de Língua Portuguesa como língua materna. É editor-chefe da Revista Língua Nostra. Coordena o Programa de Monitoramento do aprendizado e de formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização de ensino municipal, onde, em interação com atividades de ensino e pesquisa, desenvolve em parceria com docentes alfabetizadores práticas e ferramentas para o ciclo da alfabetização. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita. Suas áreas de interesse são funcionamento e fisiologia da linguagem no cérebro; aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita; preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

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

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

Kári Lúcia Forneck

Doutora em Letras (PUCRS). Atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Coordena o Grupo de Trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias (ELT), desenvolvendo e orientando pesquisas sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais. Suas áreas de interesse

são processamento inferencial e ensino, tecnologias digitais para o ensino de línguas e formação de professores de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1363740115770957>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>

Autores

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.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9645-1364>

Ana Paula Rigatti-Scherer

Doutora e Pós-doutora em Letras. Professora adjunta da Faculdade de Odontologia da UFRGS. Docente do Curso de Fonoaudiologia da UFRGS e do Curso de Pedagogia EAD Campus Litoral Norte da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os Anos Iniciais - ALETRA/UFRGS. Sua área de interesse em pesquisa é fala, fluência, leitura, escrita e alfabetização.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9151861650830746>

Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2171-0952>

Andre Luís Santos de Pinho

Possui graduação em graduação em Estatística pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (1992), mestrado em Estatística pela Universidade

Estadual de Campinas (1995), mestrado em Engenharia Industrial - University of Wisconsin - Madison (2002) e doutorado em Engenharia Industrial - University of Wisconsin - Madison (2003). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Planejamento de Experimentos, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento de experimentos, unreplicated two-level factorial designs, split-plot, design e séries temporais e controle estatístico de processos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753762932186347>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2975-4637>

Angela Chuvas Naschold

Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (Letras/PUCRS). Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora do Departamento de Educação, onde coordena o projeto “Leitura + Neurociências: Interfaces na Educação Integral”, que investiga as bases linguísticas e didáticas da língua materna e o seu desenvolvimento na formação dos professores. É autora de publicações teóricas, materiais didáticos de atividades linguísticas e livros de literatura infantil. Seus interesses de pesquisa estão voltados para o estudo dos correlatos neurais e linguísticos da Língua Portuguesa, tendo como referência a ampliação da cognição e a formação de redes comunicativas na produção de materiais interdisciplinares de ensino. Participa dos Grupos de Pesquisa do CNPq “Ensino e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e “Trabalho, Movimentos Sociais, Saúde e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Pesquisa “Redes de Leitura”, do CNPQ.

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

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

Ângela Filipe Lopes

Doutora em Ciências da Linguagem – Didática de línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Membro do Centro de linguística da Universidade do Porto (CLUP). Leciona Português língua estrangeira. Tem como áreas de interesse o ensino e a aprendizagem de línguas de uma perspectiva psicolinguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7607661461327424>

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1157-7652>

Angela Mafra de Moraes

Mestre em Linguística (UFSC). Sua área de interesse é o processamento morfológico em populações com desenvolvimento atípico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3189724841029217>

Ariane Simão de Souza

Especialista em Alfabetização + Neurociências: Interfaces na Educação Integral pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2022). Professora alfabetizadora da rede municipal de Canoas/RS. Integrante dos Amigos da Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CPE) e afiliada à Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6962071123667084>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7712-4808>

Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira

Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do LAPROL – UFPB (Laboratório de Processamento Linguístico), com estudos direcionados à pesquisa em processamento e à aquisição da linguagem. Atualmente atua como psicopedagoga clínica e docente das Faculdades Nova Esperança (FACENE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1436406320107180>

Orcid: <https://lattes.cnpq.br/7607661461327424>

Caroline Secretti Maieron

Pós-graduada em Saúde da Criança pela UFRGS. Fonoaudióloga pela UFRGS. Sua área de interesse em pesquisa é Transtorno do Espectro Autista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8374829247521615>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8187-9157>

Claudia Maria Costa Dias

Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Alicante - Espanha). Atua como docente no Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Internacional de La Rioja (UNIR - Espanha). Professora Tutora na Universidade de Educação a Distância (UNED) e Coordena o Grupo de pesquisa Direito à Leitura. Áreas de interesse e pesquisa sobre o ensino de línguas e suas linguagens, Educação Integral, Convivência e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9495693573641403>

Lattes: <https://orcid.org/0000-0003-4042-0950>

Cristiane Vieira Costa Abreu

Graduada em Letras vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1999), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018); Especialista em Psicopedagogia AbPp 13710 e em Neuropsicologia; Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2019). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora efetiva - Secretária Estadual de Educação da Bahia. Atuação clínica em Análise do comportamento aplicado (ABA) e avaliação de crianças com suspeitas de transtorno de neurodesenvolvimento e transtorno de aprendizagem.

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

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

Cristina Becker Lopes Perna

Doutora em Letras (PUCRS). Atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e dos cursos de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordena o Grupo de Pesquisa Uso e Processamento de Línguas Adicionais (UPLA), desenvolvendo e orientando pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento de línguas adicionais sob o viés da pragmática linguística. Suas áreas de interesse são ensino/aprendizagem de inglês e português como línguas adicionais e formação de professores de línguas. É Editora-Chefe da Revista BELT (Brazilian English Language Teaching Journal), que possui Qualis A3 e Tutora do PET Letras da PUCRS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6405342131243110>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9638-1180>

Dina Sofía Gualdrón Álvarez

Magister en Comunicación Educativa, Especialista en Comunicación Educativa y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y Lengua Castellana. Profesional hábil en el diseño de estrategias educomunicativas a partir del uso de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. Con 17 años de experiencia en el sector educativo público, como docente de aula, área básica primaria, Lenguaje y Matemáticas. Docente Virtual en la Escuela para la formación de artistas Integrales (EFAI), nivel técnico. Docente Investigadora, Adscrita como investigadora a la Fundación Centro de Investigación Pedagógica en Artes Escénicas (CIAES).

Ducirlândia Ferraz de Souza

Mestra em Linguística (UESB). Atua no Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita e é membro do projeto de extensão intitulado Monitoramento do Aprendizado e Formação

Continuada de Docentes do Ciclo da Alfabetização do Município de Ribeiro do Largo (PPGlin/UESB). Suas áreas de interesse são aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita e compreensão leitora.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3035-1242>

Elenice Andersen

Doutora em Letras (PUCRS). Atua como docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal de Santa Catarina, onde orienta trabalhos focalizados na formação docente continuada para a melhoria dos indicadores de leitura no Brasil. É pesquisadora do Grupo de Estudos de Alfabetização (GRUPA-UNESP/CNPq), sob a liderança de Luiz Carlos Cagliari, na linha de pesquisa Literatura e Alfabetização. Pesquisa a compreensão leitora e a escrita de textos narrativos destinados ao público infantil, à luz de abordagens sociocognitivas.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9281-6362>

Heloísa Orsi Koch Delgado

Pós-doutoranda em Letras (UFRGS). Atua como docente no Programa de Pós-graduação *lato sensu* da Universidade La Salle (foco no ensino de metodologias ativas). Doutora em Letras (UFRGS) e mestre em Educação (PUCRS). Foi professora da Escola de Humanidades da PUCRS de 1994 a 2019. Orientou trabalhos com foco na tradução, linguagens de especialidade, ensino da língua inglesa e tecnologias educacionais. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT - UFRGS), desenvolvendo pesquisas na área da linguagem facilitada para leigos com baixa escolaridade. Atualmente, sua principal área de interesse é a promoção do conhecimento e da informação por meio da acessibilidade textual para diferentes perfis de leitores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8093137906104825>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1002-7034>

Henry Wilson León Calderón

Licenciado en Danza y Teatro de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá; Especialización en Multimedia Educativa, Universidad Antonio Nariño de Bogotá; Especialización en Educación Artística y Ciudadanía, Universidad de Navarra – España; Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Diplomado en Realización Guiones para cine y televisión de la Escuela Internacional del Cine en San Antonio de la Baños – Cuba. Miembro de la junta directiva de la Red internacional de docentes investigadores en artes y culturas REDARTYC - Nodo Colombia. Coordinador de investigación del proyecto: O espectador como um narrador complementar e as Narrativas do silêncio na arte (Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia; Universidad de Vega de Almeida – Brasil; Instituto Politécnico de Portalegre – Portugal). Docente investigador adscrito a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto y director de proyectos de investigación de trabajos de grado en la Licenciatura en Educación Artística – Distancia; Docente de Artes Escénicas en un colegio público de Bogotá.

Hergon Henrique Brito Ramalho Leite

Licenciado em Letras Vernáculas (2022) e Pedagogia (2014) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Atua como professor efetivo de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA. O seu foco de estudo e pesquisa incide sobre a Psicolinguística e o ensino de português como língua materna.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9761091879621523>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0418-8699>

José Ferrari Neto

Doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de Campinas. Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal da Paraíba, onde atua na docência e na pesquisa em processamento e aquisição da linguagem.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2734-7197>

Leonor Scliar Cabral

Doutorado em Linguística pela USP (1976). Membro do colegiado da pós-graduação em linguística da UFSC. Professora Emérita e titular (aposentada) UFSC. Pós-doutora pela Universidade Montreal. Co-fundadora da ISAPL: 1982, Presidente: 1991-1994, reeleita, Últimos livros: Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro (e-book, Flop.: Editora Lili, 2022); Sistema Scliar de Alfabetização, Caderno de Atividades, Módulo 2 - Escrita, v 1 e 2 (2018). Experiência em Linguística, com ênfase em Psicolinguística: alimenta o Banco Mundial de dados CHILDES; neurociência aplicada à alfabetização.

Lattes <https://lattes.cnpq.br/7747923041329769>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3163-5482>

Lucimauro Palles da Silva

Neuropsicólogo, mestre em Linguística em aquisição e desenvolvimento da lingua(gem) típica e atípica, formação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Psicoterapia Breve, MBA em Gestão de Pessoas. Atuação em saúde coletiva: avaliação, intervenção e acompanhamento de pacientes com suspeita ou diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento. Experiência nas áreas de Psicologia Organizacional, Social e Educacional: implementação de avaliações, intervenções, treinamentos e desenvolvimento. Autor e coautor de livros e capítulos, revisor de periódicos científicos na área

educacional, linguística e interdisciplinar. Docente e pesquisador nas temáticas: a) (Dis)simetriação, espelhamento e dislexia; b) Desenvolvimento nos ciclos infância, adolescência e 3º idade; c) Avaliação e intervenção neuropsicológica em pacientes com Espectro Autista (TEA) com Hiperlexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI); d) Psicopatologia e psicodiagnóstico de transtornos mentais; e) Psicossibilidades de Orientação Profissional e de Carreira; f) Psicologia para Pessoas Institucionalizadas com o escopo teórico da Neuropsicologia Cognitiva e Terapia Comportamental Cognitiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7295863797829378>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3042-6064>

Mailce Borges Mota

Doutora em Inglês (UFSC). Professora titular do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq/1D). Coordena o Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos (LabLing). Sua área de interesse é o processamento linguístico em interface com sistemas de memória e de atenção.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0217197776228801>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8674-2480>

Marcio Pezzini França

Doutor em Medicina: Pediatria (UFRGS). Pós-doutorado em Psicologia (Universidad de Salamanca - Espanha). Fonoaudiólogo. É professor do Departamento de Odontologia Preventiva e Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas áreas de desenvolvimento da linguagem escrita, saúde do escolar e saúde coletiva.

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1620-4986>

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Doutora em Linguística Aplicada (UP-FLUP), Professora Catedrática Jubilada (UP-FLUP), Professora Emérita (UP - FLUP), Membro Integrado do CLUP (Centro de Linguística da Universidade do Porto), Membro Honorário da International Society of Applied Psycholinguistics, Fundadora e Coordenadora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto. Áreas de interesse: Psicolinguística Aplicada nas áreas da leitura, escrita e linguagem ao longo da vida.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0384767327478026>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4842-991X>

Maria Regina Maluf

Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, na Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA, e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, em Paris; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo, SP, Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>

Roberta Melo de Carvalho

Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do LAPROL – UFPB (Laboratório de Processamento Linguístico), com estudos em Aquisição de Linguagem e Processamento. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de João Pessoa, onde atua na docência da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7412146132112263>

Solange de Fátima Andreassa Di Agustini

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade - EHPS (PUC-SP), doutoranda pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional pela UNIP. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Professora na Rede Pública Estadual de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818841274787976>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1196-8677>

Susana Ortega de Hocesvar

Magister en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada en Gestión y Planificación para la calidad educativa, Universidad de Jaén, España (proyecto de tesis doctoral aprobado), Especialista en Docencia Universitaria. Profesora en Letras. Profesora extraordinaria: honoraria, Facultad de Educación. Directora Académica y profesora en la Maestría en lectura y escritura de la Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina. Profesora en la Maestría en Estudios de la Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de Catamarca. Docente investigadora Categoría I. Ha dirigido equipos de investigación desde 1994 a la fecha centrado en adquisición del lenguaje escrito, alfabetización, comprensión y producción de textos, en el nivel inicial y educación básica, que constituyen su área de interés. Coordinadora de la subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Editora de Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7219-9924>

Thais Vargas dos Santos

Doutora em Letras (PUCRS). Atua como docente na disciplina de língua portuguesa do Colégio Monteiro Lobato (Porto Alegre/RS). Tem experiência no desenvolvimento de estudos na área de Linguística com ênfase na Psicolinguística. Seus estudos e publicações em Psicolinguística estão associadas aos temas: leitura, escrita, ensino, aprendizado e consciência linguística, com foco na investigação da consciência sintática (construção e aplicação de instrumento de avaliação).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761548027542562>

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acurácia de conversão..... 146, 147, 150, 154, 155, 158
- Alfabetização.....18, 19, 23, 24, 25, 32, 34, 88, 90, 91, 92, 93, 102, 103, 104, 109, 110, 112, 117, 120, 126, 161, 186, 299, 305, 306, 314, 315, 328, 332, 354, 371, 376, 377, 380, 386, 396, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 409, 411, 422, 423, 425, 428, 430
- Alfabetización189, 190, 203, 207, 208, 209, 211, 433
- Análise da gramática..... 9, 24, 331
- Aprender.....21, 38, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 102, 107, 110, 112, 123, 130, 191, 192, 196, 209, 271, 272, 417, 418
- Aprendizagem.....16, 19, 23, 24, 25, 26, 51, 54, 83, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 112, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 142, 143, 161, 166, 215, 217, 218, 220, 235, 236, 237, 277, 302, 303, 305, 328, 336, 338, 344, 349, 352, 354, 356, 371, 372, 377, 378, 392, 395, 401, 402, 408, 411, 414, 417, 418, 425, 426, 427
- Aspectos sociocognitivos..... 9, 24, 317
- Ato de ler o mundo.....26, 417

C

- Compreensão leitora.....12, 23, 25, 131, 139, 140, 141, 145, 160, 215, 216, 221, 222, 227, 275, 280, 296, 318, 321, 322, 326, 327, 353, 372, 375, 385, 422, 428
- Comprensión lectora.....210, 211, 246, 249, 252, 253, 266, 268, 271, 272, 274, 275

Consciência linguística.....	22, 25, 163, 166, 184, 185, 295, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 369, 370, 372, 434
Consciência linguística	370, 373
Consciência morfológica.....	223, 225, 227, 228, 230, 305
Consciência pragmática	8, 25, 277, 280, 281, 282, 295
Consciência sintática.....	8, 17, 22, 23, 25, 27, 98, 104, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 182, 183, 184, 185, 186, 277, 282, 288, 295, 296, 297, 299, 305, 306, 307, 308, 311, 313, 314, 315, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 368, 370, 371, 372, 434
Construção da frase	24, 36, 49, 99, 307, 317

D

Diagnóstico precoce	20, 132, 138, 139, 141, 142
Dificuldades de leitura.....	129, 131, 134, 141, 142, 164, 218, 220
Dislexia.....	20, 131, 142, 143, 161, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 411, 431

E

Enseñanza	192, 243, 256, 262, 266
Ensino.....	8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 34, 40, 61, 63, 81, 83, 89, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 107, 108, 112, 113, 123, 128, 129, 130, 132, 140, 141, 142, 143, 145, 160, 163, 164, 168, 171, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 211, 216, 221, 234, 238, 275, 277, 278, 280, 292, 295, 296, 299, 306, 307, 314, 315, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 344, 345, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 372, 375, 376, 377, 383, 396, 397, 399, 401, 402, 403, 404, 409, 411, 418, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 434
Ensino da leitura.....	107, 108, 112, 113, 123, 163, 216, 234, 401
Ensino explícito.....	9, 25, 351, 359, 360, 361, 362, 364, 368, 369
Escrita.....	8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 51, 53, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 71, 73, 75, 79, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 124, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 161, 163,

164, 165, 186, 189, 190, 208, 211, 217, 218, 219, 220, 223, 226, 234, 235, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 331, 333, 334, 335, 336, 345, 346, 347, 349, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 365, 368, 369, 370, 372, 375, 376, 380, 382, 386, 388, 396, 399, 401, 404, 405, 409, 410, 411, 414, 422, 423, 427, 428, 430, 431, 432, 434

Escrita da frase 25, 299, 302, 303, 305, 307, 308, 313, 315

Escrita da palavra..... 299, 300, 303, 304, 305, 313, 315

Escritura.....189, 190, 191, 192, 193, 195, 208, 210, 211, 212, 239, 244, 248, 258, 259, 263, 270, 273, 331, 336, 433

F

Frase.....3, 5, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 61, 62, 65, 68, 75, 76, 82, 83, 87, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 117, 147, 169, 170, 172, 178, 180, 182, 184, 189, 201, 203, 204, 205, 207, 216, 234, 255, 259, 262, 264, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 279, 288, 292, 293, 295, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 319, 320, 322, 325, 326, 327, 338, 339, 340, 343, 346, 351, 352, 354, 355, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 379, 392, 395, 396, 397, 398, 401

Frequência.....37, 44, 51, 70, 75, 76, 94, 97, 118, 146, 147, 149, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 171, 229, 407

G

Grupo de sentido..... 32, 37, 38, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 55

L

Lectura.....20, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 239, 240, 241, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 256, 258, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 272, 273, 274, 275, 433

Leitura.....11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 30, 35, 37, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 175, 184, 186, 211, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 233, 234, 235, 236, 278, 282, 286, 296, 301, 306, 310, 314, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 331, 333, 334, 336, 338, 342, 345, 347, 349, 352, 353, 354, 355,

356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 385, 388, 389, 397, 399, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 417, 418, 421, 422, 423, 428, 432, 434

Leitura de mundo 417, 418

Leitura em voz alta.....26, 51, 115, 160, 175, 405, 406, 407, 408, 410, 411

M

Memória de trabalho.....20, 95, 128, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 181, 331, 358

N

Narrativas infantis..... 204

Narrativas infantis24, 317

Nomeação32, 33, 224, 342, 409

O

Onda sintática 7, 21, 61, 68, 80

P

Palabras.....20, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 251, 255, 262, 263, 264, 272

Palavras.....15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 48, 51, 54, 56, 57, 64, 73, 77, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 130, 131, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 169, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 236, 277, 279, 286, 287, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 319, 320, 322, 323, 327, 332, 342, 343, 345, 347, 353, 355, 356, 365, 366, 367, 368, 375, 382, 383, 385, 387, 388, 393, 395, 397, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 413, 416

Palavras isoladas.....18, 19, 20, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 221, 223, 228, 304

Palavras no texto 19, 117, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160

Pontuação	18, 24, 27, 55, 166, 176, 177, 178, 179, 304, 306, 307, 308, 332, 333, 339, 340, 347, 355, 375, 376, 378, 388, 389, 392, 393, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403
Procesamiento sintáctico	203
Processamento da leitura.....	12, 19, 20, 21, 28, 128, 129, 145, 147, 159, 160, 288, 317, 319, 327
Processamento morfológico.....	8, 20, 215, 218, 223, 224, 232, 425
Processamento pragmático	277, 280, 282, 286, 290, 295
Processamento sintático.....	7, 19, 107, 108, 113, 123, 124, 277, 278, 280, 282, 288, 290, 292, 334
Processamento sintático.....	280
Processos	13, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 31, 54, 72, 73, 75, 92, 93, 119, 120, 122, 127, 128, 129, 135, 136, 137, 158, 163, 165, 165, 180, 182, 186, 215, 219, 220, 285, 285, 286, 304, 317, 325, 354, 357, 360, 361, 377, 399, 401, 405, 412, 416
Produção.....	15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 32, 34, 36, 38, 48, 56, 57, 94, 95, 99, 100, 101, 114, 165, 166, 278, 281, 286, 287, 291, 296, 303, 307, 332, 333, 334, 335, 336, 347, 348, 353, 357, 358, 359, 360, 392, 395, 403, 422, 424

S

Significado.....	15, 16, 19, 20, 23, 35, 36, 41, 42, 45, 52, 61, 62, 63, 71, 73, 74, 82, 91, 96, 114, 170, 194, 195, 196, 197, 200, 204, 206, 216, 229, 234, 247, 249, 252, 253, 262, 264, 268, 279, 282, 284, 290, 291, 292, 293, 294, 301, 318, 319, 332, 333, 343, 345, 347, 349, 353, 355, 358, 361, 363, 365, 392, 399, 400, 406, 407, 408, 409, 418, 419
------------------	---