

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

A CONSCIÊNCIA TEXTUAL NO APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA: FUNDAMENTOS E ENSINO

TEXTUAL AWARENESS IN EARLY LEARNING OF READING: FUNDAMENTALS AND TEACHING

Vera Wannmacher Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-6814>

UDESC, Brasil

E-mail: verawpereira@outlook.com.br

Resumo

Este artigo está associado à participação da autora na Mesa 3 da VIII Jornada Internacional de Alfabetização, realizada em setembro de 2022. Tem como tema a consciência textual no trabalho escolar dirigido a crianças de terceiro a quinto ano que decodificam o sistema, mas que evidenciam ainda dificuldades de compreensão de textos curtos, presentes em seu mundo. Nesse contexto, é objetivo da autora expor fundamentos teóricos sobre o tema eleito e apresentar modos de aplicá-los na prática escolar, disponibilizando sugestões de atividades. Para alcançar esse objetivo, busca apoio na Psicolinguística, em suas interfaces com os demais campos da Linguística e com outros campos do conhecimento (Literatura, Psicologia, Neurociências, Pedagogia e Tecnologias Múltiplas, recorrendo principalmente aos estudos de Slama-Cazacu (1979), Smith (1989), Kato (1987), Gombert (1992), Adam (2008), Dehaene (2001, 2011, 2012), Morais (2013), Pereira & Scliar-Cabral (2014) e Pereira (2019). Nessa perspectiva, traz comentários iniciais em que ele é situado e apresentado em seus propósitos, seu tema, sua direção teórica, sua constituição e sua organização. Na continuidade, a autora expõe os fundamentos teóricos em seus tópicos relevantes para o desenvolvimento do artigo – cognição e metacognição, compreensão e processamento da leitura, consciência textual em seus componentes (superestrutura, coerência e coesão). No prosseguimento, apresenta características dos textos selecionados para a organização de materiais de leitura pelo público previsto e disponibiliza sugestões de atividades de ensino para aplicação nas salas de aula. Fechando o artigo, antes da indicação das referências bibliográficas a autora faz comentários finais sobre a exposição realizada, considerando sua relevância para o contexto que o originou.

Palavras-chave: Consciência textual; Leitura; Aprendizado inicial

Abstract: This article is associated with the author's participation in Table 3 of the VIII International Literacy Journey, held in September 2022. Its theme is textual awareness in schoolwork aimed at children from third to fifth grade who decode the system, but who still show evidence difficulties in understanding short texts, present in their world. In this context, the author's objective is to expose theoretical foundations on the chosen theme and present ways to apply them in school practice, providing suggestions for activities. In order to achieve this objective, it seeks support in Psycholinguistics, in its interfaces with other fields of Linguistics and with other fields of knowledge (Literature, Psychology, Neurosciences, Pedagogy and Multiple Technologies, resorting mainly to the studies of Slama-Cazacu (1979), Smith (1989), Kato (1987), Gombert (1992), Adam (2008), Dehaene (2011; 2012), Morais (2013); Pereira & Scliar-Cabral (2014); and Pereira (2019). In this perspective, the author begins with initial comments in which it is situated and presented in its purposes, its theme, its theoretical direction, its constitution and in its organization. Continuing, the author exposes the theoretical foundations in their relevant topics for the development of the article – cognition and metacognition, comprehension and processing, textual awareness in its components (superstructure, coherence and cohesion). Next, the author presents characteristics of the selected texts for the organization of reading materials for the intended audience and provides suggestions for teaching activities

for application in classrooms. Ending the article, before indicating the bibliographic references, the author makes final comments on the exhibition held, considering its relevance to the context that originated it.

Keywords: *Textual awareness; Reading; Early learning.*

1. Comentários iniciais

O presente artigo está associado à exposição realizada pela autora, na VIII Jornada Internacional de Alfabetização, ocorrida em setembro de 2022, por ocasião da Mesa 3 intitulada “Consciência linguística e desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa exposição, tratou especificamente da consciência textual no aprendizado inicial da leitura.

O tópico eleito para desenvolvimento tem origem nas dificuldades das crianças que conseguem proceder à decodificação de palavras, frases e textos curtos, mas não alcançam o mesmo êxito na compreensão. Essa condição lhes traz prejuízos no acesso aos conhecimentos próprios dos diversos campos do currículo escolar e retarda o avanço na escolaridade.

Na condução desse aprendizado inicial, possivelmente do terceiro ao quinto ano escolar, os professores desenvolvem esforços na busca de caminhos pedagógicos produtivos realizando estudos próprios e participando de movimentos de formação continuada, embora nem sempre com êxito garantido.

Tais resultados podem estar vinculados a concepções teóricas e metodológicas envolvendo a compreensão de textos, estabelecidas historicamente, donde a dificuldade de exercício da dúvida e de encontro de respostas próprias para o momento, considerando os avanços científicos e os desejos de igualdade e equidade para uma pedagogia da leitura oportuna.

Em cooperação com esse contexto, a autora desenvolve este artigo com o propósito de disponibilizar a professores do Ensino Fundamental I concepções teóricas sobre compreensão e consciência textual e sugestões de atividades de ensino por elas sustentadas com a expectativa de que possam contribuir para estudos e práticas de sala de aula que favoreçam a realização dos referidos desejos.

Do ponto de vista ético, essas concepções teóricas estão associadas a esses desejos, pois o exercício da consciência textual promove a compreensão, possibilita a obtenção de informações sobre o processo cognitivo da criança e sua reflexão sobre ele, isto é, do processo metacognitivo.

Nesse sentido, as peculiaridades dos processos individuais bem como as convergências coletivas, ao serem reconhecidas, podem ser evidências importantes na busca da igualdade e da equidade.

É também seu propósito estimular o desenvolvimento de pesquisas psicolinguísticas aplicadas que contribuam para o desvendamento dos enigmas do aprendizado e do ensino da leitura de crianças dessa faixa escolar nesse contexto.

A Psicolinguística, em suas interfaces com a Linguística (em seus diversos ramos), a Literatura, a Psicologia, a Pedagogia, as Neurociências e as Tecnologias Múltiplas, oportuniza e favorece aplicações no ensino de línguas, como antecipou Slama-Cazacu (1979), por consistir em sua origem num campo interdisciplinar que orienta a exposição desenvolvida neste artigo.

Para tanto, a autora apresenta sucessivamente fundamentos teóricos sobre cognição e metacognição, compreensão e processamento da leitura e consciência textual. Com base nesse paradigma teórico, apresenta sugestões de atividades de ensino da consciência textual, utilizando textos poéticos, para o público já referido. No fechamento, traz comentários finais e referências bibliográficas.

Nesse delineamento, tem a expectativa de contribuir para a formação continuada de professores, para o aprendizado da leitura pelas crianças e para a realização de pesquisas psicolinguísticas nessa direção, de modo a favorecer o cumprimento dos desejos de igualdade e equidade para nossas crianças.

2. Exposição dos fundamentos

Nesta seção, são apresentados os fundamentos sobre o eixo temático, consciência textual, e suas relações com cognição e metacognição e com leitura como compreensão e processamento.

Conforme Colomer e Camps (2002), ler significa compreender, sendo para isso necessário realizar processos cognitivos e metacognitivos, como analisam Scliar-Cabral (2008), Leffa (1996) e Kleiman (2000). A linguagem, por sua vez, consiste na base desses estudos, dadas suas propriedades (PINTO, 2020). Tais associações são de tal modo densas que análises específicas de um tópico ou outro, tratando-os separadamente, são complexas e arriscadas. Por essa razão, convém a realização de análises interativas que aproximem esses tópicos.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

Nesse entendimento, compreender se realiza na interação cognição e metacognição, caracterizando-se a cognição por ter o material de leitura como objeto de observação e a metacognição por ter o próprio processo de leitura realizado como objeto de observação. Por meio da primeira, o leitor direciona sua atenção para as pistas linguísticas do texto, enquanto, por meio da segunda, o leitor coloca sua atenção nos movimentos de leitura por ele realizados. Nessa dimensão metacognitiva, o leitor reflete sobre suas ações, monitorando-as e confirmando-as ou corrigindo-as, conforme a situação indicar. E assim constrói sua consciência sobre os movimentos de leitura.

Associados a essas dimensões estão dois processos que se complementam, interagem e se intercambiam - o *bottom-up*, de natureza ascendente, isto é, ocorrendo das partes para o todo, das unidades menores para as maiores, em que as pistas linguísticas são a base de um processo de composição (SCLIAR-CABRAL, 2008, 2009); o *top-down*, de natureza descendente, isto é, ocorrendo do todo para as partes, das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura, em que os conhecimentos prévios do leitor constituem a base de um processo de decomposição (GOODMAN, 1976; SMITH, 2003). Nessa visão interativa, pois em constantes e sucessivas trocas, todos os planos linguísticos são percorridos, sendo estudos importantes a esse respeito os de Poersch (1998), Kintsch (1998), Kato (2007), Giasson (2010) e Spinillo (2013).

Assim, os movimentos ascendente e descendente são convergentes para a situação de compreensão, resultando de escolhas do leitor conforme as variáveis da situação de leitura - o texto, em sua natureza (ADAM, 2008; BAZERMAN, 2009), o objetivo de leitura e o próprio leitor, em seus conhecimentos prévios (KATO, 2007; BORGES & PEREIRA, 2018).

Nesses processos a consciência ganha nitidez, sendo importantes as concepções desenvolvidas por Baars (1993) e Dehaene (2009, 2011). Segundo Baars (1993), os conteúdos conscientes estão contidos num espaço global, um processador central que estabelece a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Conforme Dehaene (2001, 2009, 2012), seus experimentos evidenciam que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente, ocorrendo pela sincronia de diferentes áreas do cérebro. Essas concepções sobre consciência são importantes para tratar especificamente da consciência linguística.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

A consciência linguística (SPINILLO, MOTA, CORREA, 2010), que aqui interessa por seu vínculo com a compreensão leitora, volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada à memória declarativa e direcionada para o manejo desses elementos linguísticos. Nesse entendimento, a consciência linguística (GOMBERT, 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos (MOTA, 2009). Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos – consciência fonológica, com atenção aos segmentos fônicos; consciência morfológica, aos morfemas; consciência sintática, à estrutura das sentenças; consciência léxico-semântica, ao vocábulo em seus significados; consciência pragmática, ao uso e sua situação; e consciência textual com atenção ao texto em sua constituição - a superestrutura, a coerência e a coesão do texto (GOMBERT, 1992).

A superestrutura envolve os traços que definem o texto em seu formato e organização, o que permite a uma primeira aproximação uma compreensão inicial que orienta o leitor. Os estudos de Van Djk (1992) são importantes para reconhecimento da relevância da superestrutura. Ela colabora também para a definição do texto como um determinado gênero (BAZERMAN, 2009) e como um determinado tipo em suas sequências dominantes (ADAM, 2008). Tais informações obtidas já no início da leitura e confirmadas ou modificadas durante o processo de ler contribuem de forma significativa para a compreensão do texto.

A coerência se refere predominantemente ao conteúdo e suas relações internas e com o entorno, que pode ser explicitada nas metarregras definidas por Charolles (1978) - manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo. A primeira também é considerada como de repetição, pois o tema de um texto deve ser repetido, mantido ao longo de seu desenvolvimento. A segunda também é considerada como de desenvolvimento, pois o tema deve avançar, evoluir. Desse modo, essas duas metarregras são as duas faces de uma mesma unidade temática – manter e progredir. A terceira indica que não pode haver contradições temáticas ou linguísticas no desenvolvimento interno do texto. A quarta e última indica o modo adequado das relações do texto com o mundo (de verdade ou verossimilhança), donde a importância da pertinência do que está escrito no texto com as condições do mundo (empírico ou ficcional).

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

A coesão textual, conforme Halliday & Hasan (1976), consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para a construção de seus sentidos. Apresenta-se em duas dimensões – a coesão lexical e a coesão gramatical. A coesão lexical realiza-se por meio de relações com apoio em vocábulos lexicais – substantivos, adjetivos e verbos, constituindo-se em um conjunto de regras: repetição de palavra, ocorrendo com frequência com o substantivo como palavra-tema, palavra-chave; sinonímia ou quase-sinonímia, constituindo-se na substituição vocabular para o mesmo referente de modo a evitar a repetição excessiva e favorecer a evolução do conteúdo; superordenado, estabelecendo relação de inclusão entre hiperônimo (mais geral) e hipônimo (mais específico); associação por contiguidade, consistindo na aproximação de vocábulos de um mesmo campo de significação. A coesão gramatical realiza-se por meio de relações com apoio de vocábulos gramaticais – preposição, conjunção, advérbio, pronome, artigo, numeral. Essas relações se expressam em um conjunto de regras: referenciação – retomada de elemento linguístico (referente) por meio de vocábulo gramatical (referência pessoal e demonstrativa); elipse – retomada vazia de um referente (uma palavra, um segmento, uma frase, um parágrafo); conjunção – conexão estabelecida por meio de elementos gramaticais de adição, de tempo, de causa, de oposição, de continuidade.

A consciência textual, conforme aqui exposto, contribui para a compreensão de todo e qualquer texto, pois possibilita ao leitor colocar sua atenção na superestrutura, na coerência e na coesão do texto (ação cognitiva) e no seu próprio processo de leitura (ação metacognitiva), escolhendo processos e estratégias de leitura pertinentes para a natureza do texto em leitura, para seu objetivo de leitura e para seus conhecimentos prévios armazenados.

O texto eleito para a organização das atividades de consciência textual é de natureza poética, envolvendo poema, cantiga e trava-língua. A escolha decorre da importância para a leitura inicial, na medida em que possibilita à criança observar de forma lúdica o texto em amarrações linguísticas importantes para esse momento do seu desenvolvimento como leitor. Nessa perspectiva, são pontos a destacar: a sonoridade, o ritmo, fundamentais para o aprofundamento da decodificação; as inversões morfosintáticas, tão importantes para compreensão do verso e da sentença; a polissemia, favorecedora da compreensão para além do literal; a combinação de contextos da realidade empírica e da realidade literária, oportunizadoras do entendimento do aqui e agora e do que pode ser imaginado; a estrutura textual, de pequena extensão, versificada, com

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

marcas próprias, favorecedora de caminhos de compreensão próprios também. Esses traços do texto poético, evidenciando relações entre língua, literatura e cultura, exercitados em dimensões cognitiva (uso) e metacognitiva (consciência no uso) podem ser janelas para observação das convergências e das diferenças entre as percepções das crianças e obtenção de informações para as buscas de igualdade e equidade.

3. Apresentação das atividades para exercício na sala de aula

Nesta seção a autora apresenta sugestões de atividades escolares para crianças de terceiro a quinto ano com o objetivo de ensino da consciência textual utilizando como materiais de leitura, como já referido, poemas, trava-línguas e cantigas.

Cada sugestão de atividade está organizada para um texto e para um tópico de consciência textual, por meio de duas tarefas sucessivas. A primeira tarefa está dirigida em forma de pergunta diretamente à criança, sobre o tópico definido. Após responder, ela, como segunda tarefa, explicita o processo desenvolvido na primeira tarefa. Desse modo, ela realiza sucessivamente, em cada texto, uma tarefa de dimensão cognitiva e uma tarefa de dimensão metacognitiva, o que contribui para a qualificação de sua compreensão textual. Estão organizadas em três blocos, ocorrendo os comentários da autora por bloco.

O **Bloco A** é constituído de duas atividades explorando a superestrutura.

Bloco A

Atividade a:

- *Que tipo de texto é este? Como pensou para achar a resposta?*

X x xxxx
 Xxxx Xxxxxx
 Xxxxxx xx xxxx x xxxxxxxx
 xxxx xx xxx x xxx xx xxxxxxx
 xxxxxxxx xx xxx xxxxxxx
 xxxx xxxxxxx xxxxxxxxxx
 x xxxx x
 x xxxxx xxxx

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

Atividade b:

- *Quem pode se interessar pela leitura do texto? Como pensou para responder?*

Mapa

Maria Dinorah

Tinha tanto remendo
a calça do Raimundo,
que ele estudava nela
a Geografia do mundo.

A **atividade a** explora o formato textual, no caso um texto poético, podendo ser um poema, uma cantiga ou um trava-língua. Para responder à primeira pergunta, o aluno se apóia nas pistas gráficas e em alguns de seus conhecimentos prévios sobre leitura de textos infantis. A segunda pergunta exige que o aluno observe o processo realizado ao responder à primeira pergunta, desenvolvendo, portanto, dessa vez, um processo consciente. Para tanto, recorre às pistas no texto, aos seus conhecimentos prévios sobre textos dessa natureza e às estratégias de leitura que tenha utilizado. A **atividade b** utiliza um poema de Dinorah que associa os remendos da calça de Raimundo a um mapa geográfico, focalizando também a superestrutura, mas no que se refere ao leitor provável. Em resposta à primeira pergunta, o aluno busca apoio no texto, especialmente nas palavras **remendos** e **Geografia**, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios sobre mapas geográficos. Em relação à segunda pergunta seu objeto de observação é o processo realizado para responder à primeira pergunta. Nesse momento, na dimensão consciente, portanto metacognitiva, o aluno dá informações sobre o uso das pistas e dos conhecimentos prévios e sobre o uso de estratégias de leitura, como leitura ampla, leitura minuciosa, leitura pontual, leitura antecipatória...

Bloco B

Este **Bloco B** é constituído de três atividades tratando da coerência.

Atividade c

- *Qual pode ser o título? Como pensou para responder?*

(Popular)

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

A pia pinga
e o pinto pia.
Quanto mais
o pinto pia
mais a pia pinga.

Atividade d

- *Qual a ordem certa dos versos do poema? Como pensou para descobrir essa ordem?*

Noite
Sérgio Caparelli
pendurada
no varal.
lá do fundo
do quintal.
A noite
foi embora
Esqueceu
a lua cheia

Atividade e

- *Qual é o verso que não pode fazer parte do poema? Como você descobriu?*

S
Mário Quintana
Achequem-se com cuidado.
De olho aceso, minha gente.
O S tem forma de cobra.
Com ele se escreve COBRA.
Com ele se escreve SERPENTE.

As **atividades do Bloco B** propõem, sucessivamente, a leitura de um trava-lingua, de um poema de Caparelli e de um poema de Quintana. Nessa mesma sequência, exploram a coerência, por meio das regras de manutenção temática, progressão temática e ausência de contradição interna.

A **atividade c** solicita ao aluno que indique um título para o texto, o que está vinculado ao eixo temático. Para isso, necessita observar nas pistas linguísticas a repetição de palavras e recorrer a seus conhecimentos prévios sobre a relação entre tema, repetição de palavras e características usuais dos títulos. Após, cabe ao aluno explicar como pensou para chegar à sua

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

resposta, indicando as observações que fez e as estratégias de leitura que utilizou. Nesse fazer, desenvolve reflexões tendo como objeto de observação seu pensamento, o que o conduz ao plano metacognitivo, portanto à consciência. A **atividade d**, apoiada no poema Noite, de Caparelli, pede ao aluno que indique a ordem certa dos versos, sendo, portanto, de progressão do tema. Para isso, precisa observar os relações entre o conteúdo e a linguagem, sendo a pontuação um auxiliar importante, e considerar seus conhecimentos prévios sobre encadeamento de versos em poemas. Esse pensamento consiste na base de suas reflexões que o levam ao plano metacognitivo e, assim, à consciência. Desse modo, sua resposta à segunda pergunta inclui suas observações já realizadas, seus conhecimentos prévios ativados e as estratégias de leitura utilizadas. A **atividade e**, apoiada no poema S, de Quintana, propõe ao aluno que indique o verso que não pode fazer parte do poema, sendo portanto da regra de ausência de contradição interna. Para responder à primeira pergunta, cabe-lhe observar o eixo temático e as relações entre os versos e ativar conhecimentos prévios sobre a escrita de palavras em poemas. Para responder à segunda pergunta deve observar seu próprio pensamento, nesses aspectos e em relação às estratégias de leitura utilizadas, desenvolvendo um processo metacognitivo e assim chegando à consciência.

Bloco C – Parte I

Este **Bloco C – Parte I** é constituído de três atividades voltadas para a coesão lexical.

Atividade f

- *Qual é a palavra que se repete? Como pensou para responder?*

O doce

(folclore popular)

O doce perguntou pro doce:

- Qual o doce mais doce de todos os doces?

O doce respondeu pro doce:

- O doce mais doce de todos os doces
é o doce de batata doce.

Atividade g

- *Qual palavra pode substituir amarrotar? Como você pensou para descobrir?*

Cores

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

Sérgio Caparelli

No fim do dia, cansadas,
as borboletas penduram as asas,
pra não amarrotar as cores.

Atividade h

- *Quais palavras mostram o que aconteceu com o cravo? Como pensou para responder?*

ferido – despedaçada – desmaio – chorar – visitar - doente

O cravo e a rosa

(folclore popular)

O cravo brigou com a rosa
debaixo de uma sacada.

O cravo saiu ferido
e a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente
e a rosa foi visitar.

O cravo teve um desmaio
e a rosa se pôs a chorar.

As **atividades f, g, h** exploram sucessivamente as regras de repetição, sinonímia e associação por contiguidade, utilizando também sucessivamente trava-língua, poema e cantiga.

A **atividade f** solicita ao aluno que indique a palavra que mais se repete e explique como pensou para descobrir a resposta. Para responder à primeira pergunta, o aluno observa as palavras do texto e recorre a seus conhecimentos prévios sobre o funcionamento usual de outros textos similares. Isso lhe permite verificar a palavra que mais se repete. Para responder à segunda pergunta, o aluno põe como seu objeto de observação e reflexão o processo que realizou para responder à primeira pergunta, associando as repetições observadas e seus conhecimentos anteriores a esse respeito e identificando as estratégias de leitura que utilizou. Nesta parte da atividade está agindo metacognitivamente e desenvolvendo sua consciência textual. A **atividade g** propõe ao aluno a substituição lexical de uma palavra do poema. Para isso, o aluno lê o texto prestando atenção na palavra **amarrotar** que deve substituir. Busca, então, em seus conhecimentos prévios, palavras possíveis como substituição. Após responder ao solicitado, coloca sua atenção no processo que realizou, reunindo essas informações e as estratégias de leitura utilizadas, chegando assim à consciência textual. A **atividade h** pede ao aluno que indique as palavras que

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

estão associadas a **cravo** na cantiga e, a seguir, que explique como pensou para responder. Para atender à primeira solicitação, o aluno observa cada palavra da cantiga vinculada ao personagem **cravo**, considerando seus significados, conforme seus conhecimentos prévios. A seguir, reflete sobre seu modo de pensar gerador da resposta e o explica com base nesses dados e no uso de estratégias de leitura. Desse modo, transita da dimensão cognitiva para a metacognitiva, chegando à consciência sobre o seu processo.

Bloco C – Parte II

Este **Bloco C – Parte II** disponibiliza três atividades de coesão gramatical com apoio em textos poéticos.

Atividade i

- *Quem é **ela**? Como pensou para responder?*

A barata
(popular)
A barata
diz que tem
sete saias
de filó.
É mentira
da barata.
Ela tem
é uma só.

Atividade j

- *Quem estava de pijama? Como você pensou para responder?*

Boa noite
Sidônio Muralha
A zebra quis ir passear
mas a infeliz
foi para a cama.
Teve que se deitar
porque estava de pijama.

Atividade k

- *Qual das palavras abaixo pode ser colocada na lacuna? Como pensou para descobrir?*

mas - quando - porque – portanto

H de hora
Elza Beatriz
Há hora pra tudo, dizem,
e tudo tem sua hora,
----- ninguém fez no relógio
a hora de não ter hora.

As **atividades i, j, k** sucessivamente exploram a referência, a elipse e a conjunção, utilizando uma cantiga e dois poemas.

A **atividade i**, com apoio na cantiga *A barata*, de construção popular, solicita ao aluno que indique o referente do pronome **ela**. Cabe ao aluno observar as características linguísticas do pronome e o substantivo que pode ser seu referente (**barata**). Para isso, sua atenção está no texto que está lendo, portanto situado em dimensão cognitiva. Assim, ele chega à resposta à primeira pergunta. Para responder à segunda pergunta, o aluno tem como objeto de observação o processo de leitura por ele realizado primeiramente. Desenvolve, então, um processo metacognitivo de reflexão sobre o pensamento desenvolvido para responder à segunda pergunta. Nesse processo, ele aproxima as pistas linguísticas observadas, os conhecimentos prévios armazenados e as estratégias de leitura utilizadas. A **atividade j** tem apoio no poema *Boa noite*, de Sidônio Muralha, e focaliza a elipse da palavra **zebra**. Tratando-se de uma elipse que se repete textualmente, o aluno observa essa condição com cuidado de modo a responder à primeira pergunta. A seguir, se volta para a segunda pergunta, explicando como pensou para chegar à primeira resposta. Nesse momento, reúne as pistas linguísticas, os conhecimentos prévios sobre as características de uma zebra e as estratégias de leitura utilizadas. Assim, utilizando a dimensão metacognitiva, chega à consciência no uso da elipse. A **atividade k**, a última apresentada, focaliza a conjunção como elemento coesivo gramatical, com apoio no poema *H de hora*, de Elza Beatriz. Para responder à primeira pergunta, o aluno observa o texto, as palavras disponibilizadas e a lacuna a ser preenchida. Recorre também a seus conhecimentos sobre uso de conjunções. Conclui, então, que **mas** é a palavra a colocar na lacuna. Para responder à segunda pergunta, faz uma reflexão sobre o processo que realizou para responder à primeira pergunta, associando essas informações às estratégias de leitura utilizadas, chegando, assim, à consciência textual, em sua dimensão metacognitiva.

As análises até aqui realizadas, com base nos fundamentos expostos, encaminham os comentários finais que fazem o fechamento do presente artigo.

4. Comentários finais

O presente artigo, vinculado à exposição feita pela autora em Mesa da VIII Jornada Internacional de Alfabetização, tem como tema a consciência textual no aprendizado inicial da leitura.

Tem como suporte teórico a Psicolinguística em suas interfaces com a Linguística do Texto, a Literatura, a Educação, a Psicologia, as Neurociências e as Tecnologias. Nessa configuração, assumem relevância os estudos, nessa direção, de Slama-Cazacu, Smith, Adam, Gombert, Charolles, Halliday & Hasan, Morais, Dehaene, já referidos ao longo da exposição, sobre compreensão leitora e processamento, cognição e metacognição em suas relações com a consciência textual.

É orientado pelo propósito da autora de expor informações sobre esses tópicos teóricos e apresentar sugestões para o ensino escolar que estimulem pesquisadores e professores à busca desse caminho de modo a favorecer o aprendizado da leitura pelos alunos.

As sugestões apresentadas utilizam poemas, cantigas e trava-línguas e propõem atividades de ensino da consciência textual, focalizando a superestrutura, a coerência e a coesão, por meio de duas perguntas sucessivas – a primeira, de dimensão cognitiva e a segunda, de dimensão metacognitiva.

O desenho utilizado colabora, por meio da primeira pergunta, para a democratização do saber, favorecendo a equivalência de respostas dos alunos, e, por meio da segunda pergunta, favorecendo a diferença de respostas dos alunos e, assim, o conhecimento das especificidades, abrindo possibilidade para a busca da equidade.

Nessa perspectiva, ganha importância refletir sobre as práticas frequentes de ensino da leitura e as práticas propostas neste artigo com fundamentos psicolinguísticos e apresentar encaminhamentos para o avanço desse campo de conhecimento e do trabalho pedagógico na sala de aula.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

Em relação aos tópicos psicolinguísticos expostos, cabe examinar mais precisamente a consciência textual. Seu entendimento tem uma complexidade a ser mais precisamente definida – os componentes que constituem o texto e a reflexão sobre o processo do leitor em seu uso. Há que obter a necessária clareza sobre as dimensões cognitiva e metacognitiva e as implicações no recorte de observação. Essa é uma condição de fundo para as definições de pesquisa e de ensino, considerando o aprendizado da leitura.

Ainda em relação à ciência psicolinguística, urge o reconhecimento de que sua evolução depende não só de atenção ao já afirmado, mas a novas afirmações baseadas em evidências, o que exige estudos desse campo com suas interfaces, abrindo espaço produtivo para a (re)construção de conhecimentos novos. Desse modo, a perspectiva científica de movimentos de interfaces não é simples possibilidade, mas condição que se impõe.

Quanto ao ensino da leitura, os estudos psicolinguísticos indicam a importância de exercícios de consciência textual, explorando a superestrutura, a coerência e a coesão. Esclarecem também que cabe disponibilizar aos alunos esses tópicos, utilizando gêneros e tipos textuais diversos. Neste artigo, a opção é pelo texto de natureza poética por suas inúmeras propriedades importantes para o público previsto, o que não elimina a pertinência de outras possibilidades que integram o mundo infantil. Orientam ainda que os exercícios de leitura escolares agregam relevância se propostos em dimensão cognitiva e em dimensão metacognitiva, de modo que o aluno dirija sua atenção primeiramente para a leitura do material escrito, observando suas pistas linguísticas, associando-as aos conhecimentos prévios armazenados e utilizando estratégias de leitura compatíveis com a situação em uso. Posteriormente à realização dessas tarefas, é necessário que o aluno desloque sua atenção para o processo metacognitivo realizado, alcançando, assim, a produtiva consciência textual.

Considerando o contexto de variáveis influentes em que se encontra o aprendizado da leitura, talvez a pesquisa e o ensino sejam as variáveis às quais pesquisadores e professores tenham mais oportunidades de acesso e de contribuição, por meio da disponibilização de conhecimentos investigados e de práticas de ensino construídas.

Referências

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAARS, Bernard J. **A cognitive theory of consciousness**. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, Caroline Bernardes; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura**.

Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. **Langue Française**. Paris: Larousse, n. 38, p. 7-41, mai. 1978.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler. Ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DEHAENE, Stanislas. **The cognitive neuroscience of consciousness**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 2001.

DEHAENE, Stanislas. **Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene**. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc., 2009. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DEHAENE, Stanislas. **Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe**. Paris: Odile Jacob, 2011.

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

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Porto: ASA Editores, 2000.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic Development**. Chicago: University Chicago Press, 1992.

GOODMAN, Kenneth S. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert (ed). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497-508.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEFFA, Wilson . **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre; Sagra-Luzzatto, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Minha Editora, 2013.

MOTA, M. P. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (orgs.). **Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. Tubarão: Copiart, 2019

PEREIRA, Vera Wannmacher ; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual**. Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

PINTO, Maria da Graça. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In PEREIRA, Vera Wannmacher & GUARESI, Ronei (orgs.). **Leitura e escrita em avaliação: a ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal** [Livro Eletrônico] (pp. 25-49). Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, 2020.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 12, nº 2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; COSTA, Jorge Campos da (orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 49-60.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-12>

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão leitora e consciência textual.** Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas.** São Paulo: Pioneira, 1979.

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

SPINILLO, Alina; MOTA, Márcia da; CORREA, Jane. Consciência metalingüística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista.** Curitiba: Ed. UFPR, set./dez. 2010, n. 38, p. 157-171.

SPINILLO, Alina. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In:* MOTA, Márcia da; SPINILLO, A. G. (orgs.). **Compreensão de textos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 171-198.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto.** Un enfoque interdisciplinario. Buenos Aires: Paidós, Comunicacion, 1992.