

“Se juntar essas letras escreve bola”: um estudo a respeito do que as crianças pensam sobre a leitura e como a realizam

"If you put those letters together, write ball": a study about what children think about reading and how they perform it

"Si juntas esas letras, escribe bola": un estudio de lo que piensan los niños sobre la lectura y cómo lo hacen

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Juliana Paula de Oliveira Gomes²
Giovanna Rodrigues Cabral³

Resumo

Esse trabalho considera ler como um processo cognitivo complexo, que envolve várias atividades intrapsíquicas, como percepção, atenção, memória, inferência, entre outras. As discussões sobre o processo de apreensão da leitura, muitas vezes, aparecem ligadas aos estudos e pesquisas sobre a aquisição da escrita, não sendo tão explorado ou comentado como os aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança, na área da educação. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo compreender o que a psicolinguística discute sobre os processos cognitivos da leitura, de modo a identificar as fases evolutivas e quais as características predominantes em cada uma dessas etapas. O estudo se desenvolve a partir da aplicação de atividades de leitura com crianças de 5 anos, de uma turma da educação infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, tendo como procedimento de produção de dados a aplicação de atividades de leitura e de registros das falas das crianças durante a realização das atividades. A análise apoia-se, principalmente, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Solé (1998) e Smith (1989) sobre a perspectiva da leitura como processo cognitivo. Ao analisar as atividades foi possível identificar características das fases da leitura; da evolução de uma fase à outra no desenvolvimento das crianças, de acordo com os estudos dos autores selecionados para esse trabalho, e a relação entre as fases da leitura com as etapas das hipóteses de escrita considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Palavras-chave: Leitura. Fases da leitura. Ensino da leitura. Processos cognitivos.

Abstract

This work considers reading as complex cognitive process, which involves several intrapsychic activities, such as perception, attention, memory, inference, among others. Discussions about the process of apprehension of reading often appear linked to studies and research on the acquisition of writing, not being as explored or commented as aspects of the

¹ Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

² Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. . E-mail: ju.p.oliveira2010@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9427-5117>

³ Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4780-516X>

child's cognitive development in the area of education. Therefore, this research aims to understand what the psycholinguistics discuss about the cognitive processes of reading, in order to identify the evolutionary phases and what are the predominant characteristics in each of these stages. The study is based on the application of reading activities with children aged 5 years, from a class of early childhood education. For this, we conducted a qualitative research, having as data collection procedure the application of reading activities and records of the children's statements during the activities. The analysis, it is mainly based on the studies of Blacksmith and Teberosky (1999), Solé (1998), and Smith (1989) on the perspective of reading as a cognitive process. When analyzing the activities it was possible to identify characteristics of the reading phases; from one phase to another in the development of children, according to the studies of the authors selected for this work, and the relationship between the stages of reading with the stages of the writing hypothesis considering the studies of Blacksmith and Teberosky (1999).

Keywords: Reading. Reading phases. Reading teaching. Cognitive processes.

Resumen

Este trabajo considera la lectura como un proceso cognitivo complejo, que involucra varias actividades intrapsíquicas, como la percepción, la atención, la memoria, la inferencia, entre otras. Las discusiones sobre el proceso de aprehensión lectora a menudo están vinculadas a estudios e investigaciones sobre la adquisición de la escritura, y no son tan exploradas o comentadas como los aspectos del desarrollo cognitivo del niño en el área de la educación. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo comprender las discusiones psicolingüísticas sobre los procesos cognitivos de la lectura, con el fin de identificar las fases evolutivas y cuáles son las características predominantes en cada una de estas etapas. El estudio se desarrolla a partir de la aplicación de actividades de lectura con niños de 5 años, de una clase de jardín de infantes. Para ello, se realizó una investigación participante cualitativa, con la aplicación de actividades de lectura y registros de los discursos de los niños durante la realización de las actividades como procedimiento de recolección de datos. El análisis se basa principalmente en los estudios de Ferreiro y Teberosky (1999), Solé (1998) y Smith (1989) sobre la perspectiva de la lectura como proceso cognitivo. Al analizar las actividades, fue posible identificar características de las fases de lectura; de la evolución de una fase a otra en el desarrollo de los niños, según los estudios de los autores seleccionados para este trabajo, y la relación entre las fases de la lectura con las etapas de la escritura de las hipótesis considerando los estudios de Ferreiro y Teberosky (1999).

Palabras clave: Lectura. Fases de la lectura. Enseñanza de la lectura. Procesos cognitivos.

Introdução

Este estudo parte da premissa de que pesquisar sobre a aquisição da leitura de crianças, a partir da compreensão de que ler envolve processos cognitivos complexos, se torna uma ação que repercute na prática pedagógica dos professores. Alguns estudos tem mostrado o impacto discursivo da teoria psicolinguística na concepção de leitura, de modo específico, nas práticas de ensino, como assinala Goulart (2023). Ao compreender que a aquisição da

leitura se constitui de fases evolutivas e saber identificá-las, os professores poderão direcionar as atividades de intervenção necessárias ao trabalho sistematizado das competências específicas à formação do leitor.

Neste texto, cujo direcionamento são os aspectos cognitivos do ato de ler, pautado nos estudos de Smith (1989, p. 12), entende-se que “a leitura não pode ser compreendida sem levar em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente na leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral”. O autor completa que a criança pode realizar tudo, “desde que as circunstâncias ambientais sejam apropriadas” o que corrobora com a ideia de que a compreensão da leitura e da escrita requer o reconhecimento dos processos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais que as constituem, a fim de subsidiar as propostas de intervenção pedagógica no contexto escolar.

Outro aspecto referente à condução da argumentação teórica dos aspectos cognitivos da leitura pauta-se nas discussões acerca de que o ato de ler pode ser impulsionado por diferentes finalidades do leitor, seja para diversão, informação, entretenimento, instrução, localização etc. De acordo com Solé (1998, p. 22) “[...] o leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo”. Para a autora o leitor utiliza de meios para realizar a leitura e alcançar o objetivo proposto, aproveitando-se, assim, de sua criatividade para efetivar a compreensão, haja vista que se trata de “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Por envolver diferentes aspectos cognitivos como a percepção, a cognição, a linguagem e as relações sociais, a leitura é considerada uma atividade complexa, pois o “[...] poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas” (Solé, 1998, p. 18).

Sob a perspectiva de que ler trata-se de uma habilidade que promove o desenvolvimento da comunicação oral e escrita do sujeito em uma sociedade, Solé (1999, p. 32) afirma que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”. Nessa direção, pode-se indagar: o que a psicolinguística discute sobre os aspectos cognitivos da leitura? Qual a relação entre a evolução da aquisição escrita com as hipóteses de leitura? De que modo as atividades desenvolvidas, especificamente com a leitura,

com crianças de 4 e 5 anos, podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora?

As propostas pedagógicas na educação infantil visam o desenvolvimento da capacidade leitora, o que não corresponde à alfabetização em si, pois, como afirma Ferreiro (2011, p. 99) “[...] em vez de nos perguntarmos se devemos ou não devemos ensinar, temos que nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender”. As competências relacionadas à leitura na educação infantil referem-se às possibilidades de estímulos para a construção de aspectos necessários à formação do pequeno leitor, como a familiarização de fatores antecedentes à leitura e as estratégias para a compreensão leitora (Rodrigues, Goulart, 2022).

Em busca de tornar a aprendizagem da leitura um momento marcante, é importante que o professor reconheça o que a criança sabe e pensa sobre a escrita, de modo a compreender as especificidades e as variações desse processo. Como afirma Ferreiro e Teberosky (1999, p.23) “é necessário começar com unidades significativas para a criança”, que partam de assuntos que são do interesse das crianças, tentando transformar os objetos em palavras às quais as crianças possam explorar utilizando seus conhecimentos prévios, pois a leitura é uma atividade na qual o leitor tem participação ativa, na qual lê utilizando estratégias a favor da compreensão da situação da ação leitora.

Frente a tais argumentações, esta pesquisa tem como objetivo compreender o que a psicolinguística discute sobre os processos cognitivos da aquisição da leitura, de modo a identificar as fases de leitura e quais as características predominantes de cada etapa. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação de atividades de leitura realizada com crianças de 4 e 5 anos, de uma turma da educação infantil, com interesse em identificar quais as fases do processo de leitura podem ser diagnosticadas nas atividades aplicadas a essas crianças. Como procedimento de produção de dados aplicamos diferentes atividades ao longo do ano letivo de 2018, que consistiram na realização da leitura de palavras e de orações, na relação entre palavras e imagens, na localização de palavras em orações, entre outras intervenções.

Para melhor apresentação à temática, dividimos as discussões propostas em sessões: na primeira, introduzimos a temática, na seguinte discutimos sobre os aspectos cognitivos da leitura; em outra discorremos sobre as fases de leitura na concepção de diferentes autores; por fim, apresentamos a metodologia utilizada, os dados coletados, as análises realizadas e as considerações finais decorrentes do estudo.

Aspectos cognitivos da leitura

Para a discussão referente aos aspectos cognitivos da leitura optamos por apresentar a concepção proposta por Smith (1989), por trazer uma descrição conceitual da leitura, seus estudos repercutiram nos estudos linguísticos e psicolinguísticos. A concepção de leitura proposta por Smith (1989) balizou estudos na área, especificamente em relação a ideia de que as informações estão em nosso contexto sociocultural percebidas e relacionadas por meio do campo visual e não-visual, ou seja, a informação visual refere-se ao que se põe diante dos olhos e desaparece quando a luz se esvai, a informação não-visual remete ao que está na mente, atrás dos olhos. Ao trazer a discussão sobre leitura como processo cognitivo, o autor apresenta uma reflexão sobre o quanto o movimento dos olhos está presente na realização desta atividade, de acordo com ele, ler não se resume a uma ação do olhar, mas uma ação intelectual, ou seja, que acena aos processos cognitivos.

Para ler e compreender o texto as pessoas acionam processos cognitivos, visto que a leitura é tão significativa que é capaz de promover a comunicação, a interação temporal e a compreender sobre tantos outros assuntos. Por isso, Smith (1989, p. 21) considera três termos que se referem ao processo de leitura e que são pontos chave para sua realização, são eles: “conhecimento prévio”, “informação visual” e “informação não-visual”.

O conhecimento prévio é tudo o que já se sabe sobre o texto ou assunto e Smith (1989, p.22) considera que “o cérebro contém memórias com um significado” e, ainda complementa, que “a estrutura cognitiva é muito mais como um sumário de nossas experiências passadas”. Essas memórias ou conhecimentos guardados são os chamados conhecimentos prévios.

Smith (1989, p. 85) explica que a “informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente”, sendo que o texto pode estar incompreensível por estar em outro idioma, por estar faltando partes etc. Outro fator que o autor destaca é que “o cérebro não vê tudo o que está na frente dos olhos”. Isso significa que o cérebro focaliza o que é necessário naquele momento ou muda o foco se considera que aquilo é desnecessário, entendendo que “o conhecimento sobre como ler é outra espécie de informação não visual, e possui evidente importância para tornar a leitura possível” (Smith, 1989, p. 84-85).

A informação não-visual refere-se àquilo que os olhos não veem e está relacionada ao pensamento, por exemplo, quando a palavra mesa é lida, o leitor pensa nas mesas que estão presentes no seu cotidiano (Smith, 1989). Assim, “quanto menos informação não-visual

estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária” (Smith, 1989, p. 86). Nesse sentido, é possível afirmar que a informação visual e a informação não-visual estão ligadas em uma relação de mediação. Esses três elementos, aliados ao conhecimento sobre as estruturas formais da linguagem favorecem a leitura.

Smith (1989, p. 39) afirma que “as crianças aprendem muitas coisas, incluindo falar e muito da alfabetização, sem a consciência de estarem aprendendo”. Nesse sentido, uma das alternativas da dimensão pedagógica está em compreender dimensão cognitiva do processo de aprendizagem. Haja vista que “a leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos”, ao realizar a leitura, o pensamento está envolvido para favorecer a compreensão textual por ser uma atividade dirigida pela linguagem que se encontra no texto escrito.

A compreensão por meio da previsão é uma estratégia que não pode ser utilizada de qualquer maneira. A justificativa da previsão deve estar de acordo com a existência da palavra, visto que “a previsão não significa considerar-se tudo com base em adivinhações desvairadas” (Smith, 1989, p.48). Cria-se uma espécie de regras, como por exemplo: todas as palavras iniciadas com B, formariam BOLA, e não haveria outras palavras iniciadas com a consoante B.

Pelas regras de previsão o cérebro organiza as possibilidades para a compreensão ser possível, pois “cada previsão específica, entretanto, não importa quão detalhada e transitória será derivada das nossas expectativas acerca de onde o texto está nos levando” (Smith, 1989, p. 49). A previsão e a compreensão não são alheias aos outros conhecimentos gerais encontrados na memória e no conhecimento do leitor, mas são também estreitadas pelas expectativas direcionadas pelo texto.

Compreender a linguagem, conforme com Smith (1989, p. 49), consiste em “manter-se à frente dos detalhes recebidos, com os quais o cérebro luta para relacionar-se” e é por essa razão que as crianças demoram a aprender a ler o que não tem sentido para elas. Par o autor “ler é, comparativamente, muito mais difícil para as crianças que foram ensinadas que deveriam aprender as palavras corretamente, em vez de tentar extrair um sentido do que estão lendo” (Smith, 1989, p.50). Na mesma linha de raciocínio, esperar que a criança se interesse por um texto que não a atrai é podar as possibilidades de previsão e de compreensão. É mais difícil fazer previsões sobre o que não é conhecido ou, parcialmente, conhecido.

Para existir a compreensão é necessário um cruzamento constante entre os elementos

de estrutura aparente e os elementos de estrutura profunda. Smith (1989, p. 51) os define como:

Os elementos de estrutura aparentes são palavras ou partes de palavras, padrões reconhecíveis de sons na fala ou de letras na escrita. Mas os elementos de estrutura profunda são muito mais ilusórios, são elementos do pensamento, que são amplamente chamados (em razão de ser muito difícil ser-se preciso acerca deles) de conceitos ou ideias.

Relacionar os dois tipos de elementos de estrutura – aparente e profunda – não é tarefa fácil para o leitor inicial. Ler a palavra utilizando a compreensão ortográfica buscando significado de acordo com os conceitos e ideias é considerar a expressão de previsões e proposições acerca da organização da linguagem.

Nesse viés argumentativo, evidencia-se a importância da informação visual (imagens, desenhos, retratos, fotos, ilustrações) para o processo de compreensão e de produção de sentidos, caso o texto escrito não seja compreensível para o leitor, as ilustrações proporcionam uma ação leitora, num movimento interpretativo, isto porque:

Como atividade significativa que é, a leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do indivíduo enquanto possuidor de uma história individual e singular. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece o surgimento de inferências marcadas pela ativação de um contexto o qual alude a sua memória cognitiva (Ferreira; Dias, 2004, p. 447).

Para que o movimento interpretativo seja eficiente como mecanismo de compreensão, segundo Smith (1989, p. 54), o leitor “comanda o tempo” de leitura, definindo quanto tempo gastará com cada palavra ou sentença para identificar familiaridades tornando a leitura possível. O leitor define uma ordem de necessidade com a qual estabelece o tempo a ser gasto com cada trecho a ser lido. Nesse caso, definir quais palavras podem ser interpretadas observando o contexto no qual aparecem abre a possibilidade de eliminar a mesma da lista de prioridades e buscar significado em palavras importantes, mas que podem possuir duplos sentidos ou que não se entregam de acordo com o contexto da sentença.

Para o texto ser compreendido, a leitura não pode ser fragmentada e lenta. O cérebro seleciona as partes importantes para direcionar a atenção dos olhos, relacionando a informação visual e a informação não visual. Selecionar palavras-chave para compreender o texto é uma função automática do leitor experiente, que torna a leitura mais rápida e simples. Sobre o assunto Smith (1989, p.102) afirma que uma das formas para uma leitura eficiente

consiste em “[...] não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto. O cérebro deve ser parcimonioso, fazendo um uso máximo daquilo que já sabe e analisando o mínimo de informação necessária para a verificação ou modificação do que já pode ser previsto quanto ao texto”.

Por este motivo a leitura inicial para as crianças é tão difícil. O cérebro ainda não está treinado a realizar este movimento e essas crianças, também, não estão familiarizadas com o sistema de escrita. Sobre a lentidão na leitura de crianças que ainda estão se apropriando do sistema de escrita Smith (1989, p.110) afirma que “a leitura lenta interfere na compreensão. A leitura é acelerada não pelo aumento na taxa de fixações, mas pela redução da dependência da informação não-visual, principalmente através da utilização do significado”. A partir do domínio da criança sobre as primeiras normas da leitura, ela começa a descobrir aspectos conhecidos em determinadas palavras e as reconhece, não por leitura, mas por identificação utilizando a memória para acessar essas informações rapidamente.

Conhecer as letras se torna um passo inicial a ser tomado tanto para ensinar a ler, quanto para ensinar a escrever. Entretanto, Smith (1989, p.127) considera que “as letras isoladas não podem ser pronunciadas como palavras” e completa que “nós compreendemos uma letra quando podemos dizer seu nome”. É importante lembrar que as letras não são nomeadas da mesma maneira que a pronúncia do nome, pois o som que a letra faz na palavra é diferente de sua nomenclatura. Mesmo deixando essa diferença bem clara, ainda sim é importante destacar que a letra está na categoria de informação visual.

Considerando a discussão sobre a leitura, é possível traçar alguns pontos importantes. Primeiro de que a leitura é uma atividade à qual compreende vários objetivos de acordo com finalidade a ser realizada, pode-se ler para obter informações, para diversão, para compreensão de um assunto, para fazer uma receita, para chegar a algum lugar ou objetivo. A leitura abre a possibilidade para se conectar com situações ou realidades diferentes, sendo possível uma ligação, mesmo que temporária, entre leitor e autor. Segundo Smith (1989, p.21) “aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura”, por isso devemos criar a possibilidade de aprender lendo, inclusive, aprender sobre a leitura, trata-se de uma ação que amplia o conhecimento sobre muitas outras áreas.

Decorrente dessa afirmação, vale lembrar que a concepção de como acontece a leitura para o adulto é diferente do que se ensina para a criança, especialmente porque o adulto tem

uma prática fluente e não toma consciência das ações necessárias para a compreensão do que se lê. Nesse sentido, além de ensinar as letras e sílabas é necessário saber como acontece a aprendizagem da leitura, ter conhecimento das fases, suas características, tema que abordaremos na próxima seção.

As fases da leitura segundo Ferreiro e Teberosky (1999): uma concepção teórica

Baseando-se na teoria dos processos de conhecimento de Piaget, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 105) apresentam a perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura, partindo da afirmação de que o sujeito é construtor ativo do próprio conhecimento, demonstraram que as crianças podiam desenvolver noções ou hipóteses em relação à leitura e à escrita, muito antes de estarem matriculadas, afirmam que “as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes de um ensino sistemático”.

As autoras apresentam a perspectiva psicogenética com base na suposição da interação entre o sujeito que pensa e articula hipóteses e o objeto de conhecimento que apresenta questões a serem resolvidas utilizando o pensamento. Entendem que o sistema de escrita é, muitas vezes, objeto de curiosidade das crianças. A teoria psicogenética coloca a ênfase do processo de aquisição da leitura e escrita na criança que faz descobertas e constrói os conhecimentos sobre a linguagem e a língua escrita através de suas hipóteses.

Mesmo conhecendo o sistema gráfico alfabético e sem dominar a leitura e a escrita, a criança estabelece alguns critérios para identificar o que pode ser lido. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43-51) citam alguns desses critérios como: “quantidade suficientes de caracteres, variedade de caracteres, utilização de índices, tipo de letra (chamado de caractere) e diferenciação de letras e numerais”.

O primeiro princípio para se estabelecer critérios de possibilidade de leitura ou do que não é possível ler, antes as crianças precisam reconhecer o sistema de escrita alfabético, reconhecer as letras, os numerais e diferenciá-los. Em um primeiro momento as letras e os numerais são confundíveis; em um segundo momento as crianças passam a reconhecer a função das letras e dos numerais e em um terceiro momento, a criança volta ao conflito de confusão entre letras e numerais pois há a possibilidade da leitura do número. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 51) explicam que é “um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever palavras”. O comando de ler numerais torna-se

comum em sala de aula, o que em muitos casos causa a confusão, sobre o que é para ler, em crianças que estão aprendendo sobre o sistema de escrita.

Outro ponto importante é a relação entre o texto e a imagem. No caso deste trabalho, na maior parte das atividades propostas para as crianças a imagem acompanha o texto. A maior parte das crianças identifica o texto sendo para ler e a imagem para ver, olhar etc. Ferreira e Teberosky (1999, p.52) indicam que quando questionadas sobre “o porquê se pode ler o texto”, as crianças explicam que é porque tem letras e “nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler, porém, várias indicaram ao mesmo tempo texto e imagem, como se ambos fossem complementares”. A imagem indica para a criança possibilidades de leitura.

Para desenvolver o conhecimento da criança sobre o que e como se lê, há de se haver também uma ideia da criança sobre o sistema de escrita, o texto, as letras, voltando no nível da gênese ou do desenvolvimento em relação ao escrito. Ao já ter conhecimento e relação com o sistema de escrita e objetos de leitura, a criança possivelmente terá melhores condições de aprendizagem. O contato com objetos da cultura escrita influencia, diretamente, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nessa direção, Ferreira e Teberosky (1999, p.104-112) definem três estágios de leitura de orações, sendo estes: (a) Divórcio entre decifrado e sentido; (b) conflito entre decifrado e sentido; (c) coordenação entre decifrado e sentido. Essas três categorias ainda são subdivididas, cada uma abordando estágios de leitura.

a) Divórcio entre decifrado e sentido:

No estágio em que se nomeia “sentido sem decifrado” a criança busca sentido do texto por meio da imagem sem levar em consideração os aspectos textuais que acompanham a imagem em questão. Segundo Ferreira e Teberosky (1999, p.104-112) o estágio “decifrado sem sentido”, a criança não busca o sentido nem na imagem nem no texto, visto que “limita-se a decifrar elementos isolados”, seja uma letra ou sílabas que não apresentam relação com o texto e nem com a imagem. Nesta etapa a atividade de leitura se caracteriza pela “tentativa de relação entre decifrado e sentido”, em que a criança busca sentido em função da imagem, mas logo busca no texto indícios que lhe permitam sustentar sua interpretação.

b) Conflito entre decifrado e sentido:

Nesse estágio tem-se a “primazia do decifrado” em que a criança é capaz de antecipar o sentido do texto a partir da imagem, mas sabe também que o texto não é inteiramente

previsível na imagem. Já no estágio “primazia do sentido” o ponto de partida é semelhante ao anterior, mas neste caso a criança permanece centrada na busca do sentido. Enquanto, para Ferreiro e Teberosky (1999), neste momento tem-se a “oscilação entre o decifrado e o sentido”, em que as oscilações entre o decifrado, ou seja, a palavra escrita, e o sentido, o que ela representa, tem lugar por motivo de um mesmo texto; a criança trata de superar a situação conflitiva, mas não consegue integrar verdadeiramente o sentido e o decifrado. Em suas tentativas de conciliação ocorrem falhas, conduzem a resultados variáveis.

c) Coordenação entre decifrado e sentido:

O estágio coordenação entre decifrado e sentido caracteriza-se pela eliminação e reintegração de um fragmento de texto, sob a condição de que tanto a eliminação como a reintegração deem como resultado orações aceitáveis. Há também a integração em função do sentido da oração de uma parte do texto não reconhecida durante o decifrado inicial. Correção da leitura em função da emissão de juízos de gramaticalidade. Nesse caso, a criança chega a modificar sua leitura, recorrendo à sua própria gramática interna.

A partir da definição dos estágios da evolução da leitura, Ferreiro e Teberosky (1999, p.113) afirmam que “a classificação das respostas obtidas representa um ordenamento genético das respostas”, mas também esclarecem que não é a intenção afirmar que todas as crianças passem por essas fases. As autoras ainda complementam que: “não fica dúvida de que a progressão se realiza quando a criança tenta, penosa e dificilmente, vincular a técnica do decifrado que está aprendendo com o seu próprio conhecimento linguístico, o qual lhe permite efetuar tanto correções como previsões sobre o texto” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.105).

Essa passagem de um nível a outro, mesmo não sendo determinada a permanência em cada um deles por um tempo específico, é progresso no desenvolvimento leitor das crianças, mas, para ser efetiva a leitura deve conter significado, deve conter objetivo, onde a criança possa aplicar seu conhecimento e saber linguístico. Nesse sentido, é importante destacar que o progresso ocorre quando a situação desafiadora exige que sejam organizados novos conhecimentos para ser superada. Torna-se necessário destacar que, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 162), “a noção de palavra que tem uma criança de 5-6 anos distancia-se muito de coincidir com a definição do adulto”, e que mesmo a criança que não saiba ler é capaz de pronunciar as palavras seguindo a ordenação e o raciocínio de “que a ordem da escrita corresponde, termo a termo, à ordem de emissão”.

De acordo com as afirmações anteriores, de que a criança tem um conhecimento

diferente sobre as palavras e que é capaz de ordená-las conforme com a ordem de emissão. Diante disso, é possível compreender que esta condição se desenvolve em relação ao reconhecimento gráfico, está correlacionada ao desenvolvimento de suas percepções sobre a leitura e sobre o que sabe a respeito da escrita. Além do amadurecimento da própria criança em relação à linguagem, destacamos, também, outras ações leitoras que observa o adulto realizar, como a leitura de livros, de enunciados de animações preferidas, de cartazes de filmes etc.

A voz não é o único indicativo de que a leitura está sendo realizada, outros aspectos estão em jogo, como “a postura como a direção do olhar, ou o tipo de exploração que os olhos realizam” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 165). Frente aos atos de leitura que o adulto realiza para as crianças, há a imitação dos gestos, ações e posturas leitoras, pois um modelo foi dado ao reproduzir os gestos observados no adulto. Dessa forma, é possível considerar a observação da criança e o jogo da imitação como exercícios que promovem o conhecimento e reconhecimento da leitura como fator integrante e necessário no cotidiano do qual a criança faz parte.

Para a criança conhecer a língua escrita e compreendê-la, houve um intenso processo psíquico, em que a criança “raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses sobre o nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou irregularidades, outorgou significado constantemente” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 290). A criança, em relação ao conhecimento sobre a leitura e a escrita, é considerada sujeito ativo, que analisa um desafio, uma situação problema e busca maneiras de solucioná-las. É necessário destacar o procedimento de compreensão para se ensinar a ler, tendo em vista que:

As crianças não compreendem que esses ruídos que fazem diante das letras têm algo a ver com a linguagem; não entendem que essas “frases para destravar a língua, as quais passam por orações, tenham algo a ver com o que elas sabem sobre a linguagem; tudo se converte numa pura convenção irracional numa “dança de letras” que se combinam entre si de maneira incompreensível. Em algo no qual não se pode pensar (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 290).

Essa afirmação esclarece que para a criança conhecer a língua escrita e se tornar capaz de ler, precisa ser capaz de pensar e formular suposições, errôneas e acertadas, sobre a língua escrita. A flexibilidade entre as fases dos modelos permite à criança utilizar várias estratégias

para estabelecer condições de leitura e tornar-se um bom leitor, pois a criança quando está aprendendo a ler, recorre instantaneamente a muitas delas.

Procedimentos metodológicos

Para a concretização dos estudos propostos realizamos uma pesquisa participante (Gil, 2002), de abordagem qualitativa, caracterizada por envolver o pesquisador e os membros participantes. Para isso adotamos como procedimento metodológico de produção de dados a elaboração, a aplicação, a observação, com registro em diário de campo, e o acompanhamento de cinco atividades de leitura, organizadas sob diferentes estratégias e recursos. Para este estudo apresentamos 3 atividades realizadas a partir da leitura de palavras, de imagens e listas de palavras com 20 crianças, de uma turma da educação infantil, de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais, durante o período letivo de 2018.

Utilizamos como procedimento metodológico a análise descritiva, com base na proposição teórica de Gil (2008, p. 28) ao esclarecer que as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. E ainda acrescenta que “pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais”.

Resultados e discussão

a) Atividade de leitura com fichas de palavras

A primeira atividade foi realizada na roda inicial depois que todas as crianças já haviam chegado. Foram utilizadas fichas de palavras com nomes de frutas. Depois de organizar a roda, conversar sobre alguns assuntos importantes para o dia, construir a rotina com as crianças e atualizar o calendário, o assunto sobre as frutas começou.

Imagem 1 – Fichas de nomes de frutas



Fonte: Gomes (2019, p. 55-56)

Aproveitando a oportunidade de que a turma estudaria sobre alimentação saudável com foco em frutas, houve a confecção das fichas com os nomes das frutas para a atividade de leitura. Em roda, de forma coletiva, a professora segurou as fichas dentro de uma caixa amarela que era usada para criar uma expectativa de suspense nesses momentos, entretanto, nem todas as crianças se manifestaram durante os questionamentos. Diante disso, os registros apresentados no quadro abaixo dizem respeito apenas às falas das crianças que decidiram se expressar sobre os questionamentos realizados.

Quadro 1 – Atividade com fichas com nomes de frutas

Palavra Nome da Fruta	Leitura da criança	Justificativa da leitura	Intervenção da pesquisadora	Resposta da criança
CAJU	Carro	Porque começa com C	Lembram que o assunto é frutas?	Criança 1- Então é Uva porque tem U no começo
AMEIXA	Acerola, abacaxi, abacate, amora	Porque começa com A		
PERA	Pera	Porque começa com P e pera é uma fruta.		
MAÇÃ	Maçã	Porque começa com M		
MAMÃO	Maçã	Porque começa com M		
UVA	Uva	Porque começa com U e tem V de vaca.		
LIMÃO	Limonada	Porque começa com L	Mas limonada é fruta?	Criança 2 - Não. Então deve ser Laranja
CARAMBOLA	Casa	Porque tem C no começo	Lembra que é fruta?	Criança 3 - Então é Abacaxi porque tem A
GOIABA	Goiaba	Porque começa com G		
LARANJA	Laranja	Porque tem L de laranja		
ABACATE	Abacaxi	Porque começa com A		
PESSEGO	Pirulito		Pirulito é fruta?	Criança 5 - Não! Mas deve ser feito de alguma fruta porque é doce.
BANANA	Banana	Porque começa com B		
AMORA	Abacaxi	Porque começa com A	Toda palavra que tiver A vai ser abacaxi?	Criança 7 - Não! Pode ser abacate também.
CEREJA	Caju	Porque começa com C	Vamos ver outra fruta que começa com C?	Criança 12 – Cereja de colocar em bolo.

Fonte: Gomes (2019, p. 55-56).

Durante este momento em roda, foi apresentada uma ficha por vez para as crianças e perguntamos o que estava escrito. No quadro podemos observar que a estratégia de leitura utilizada pelas crianças baseou-se na observação da letra inicial, entretanto para a palavra de “CAJU” uma criança responde: “Então é Uva porque tem U no começo”, há a identificação da letra U, que não está no início da palavra, mas foi uma letra que chamou a atenção visual da criança. Smith (1989, p. 85) afirma que “a leitura depende de alguma informação visual passando pelos olhos para o cérebro” e completa que é necessário que haja um conhecimento sobre o que está lendo diante dos olhos. Sem a união desses dois tipos de informação (visual e não visual), não é possível ler a mensagem que o texto representa.

A ficha com a palavra “AMEIXA”, as crianças leram: “Acerola, abacaxi, abacate, amora”. A observação das crianças se acentuou na letra inicial, com a justificativa: “Porque começa com A”. Houve uma relação letra-grafema com base na proposta da atividade estar pautada no campo semântico “frutas” e nas frutas que as crianças conheciam.

Ao observar as respostas identificamos que houve uma tentativa de estabelecer correspondência entre som e as letras iniciais das palavras e uma dedução das palavras a partir da identificação dessas letras, o que se mostra uma estratégia de leitura utilizada pelas crianças (Solé, 1998). Há um esforço em compreender o escrito por meio da relação grafema-fonema, Monteiro e Soares (2014, p.452) afirmam que “as teorias sobre a aprendizagem da leitura de palavras têm frequentemente concluído que os leitores iniciantes usam preferencialmente o processo fonológico para ler palavras”. Tal afirmação indica que quando a criança começa a compreender as relações entre o grafema e o fonema encontra-se na fase ortográfica. Conforme Monteiro e Soares (2014) a criança se apoia em pistas visuais para reconhecer a palavra, que no caso a correspondência se fez com a letra inicial.

As crianças encontram-se no estágio de leitura em que buscam “sentido sem decifrado”, o recurso utilizado pautou-se na letra inicial, buscando atribuir sentido às palavras apresentadas sem considerar os aspectos textuais que acompanham a imagem em questão. As características desta fase, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), refere-se ao ato de ler aleatoriamente, ou seja, a criança não busca o sentido na imagem nem no texto, mas procura decifrar ou interpretar elementos isolados, no caso, recorreram à letra inicial de cada palavra.

b) Oração relacionada à imagem com exploração de contexto amplo.

Imagem 2 – Atividade 2 - b



AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO NA CHUVA

Fonte – Gomes (2019, p. 71).

Enquanto as crianças estavam realizando outra atividade em sala de aula, foi possível convidar uma criança por vez para a aplicação da pesquisa. Como essa atividade foi aplicada em novembro, as crianças já haviam realizado outras atividades parecidas e não tiveram dificuldade ou insegurança quando a professora propôs “leia para mim por favor”. Também, para essa atividade, selecionamos para a análise dois diálogos entre a professora-pesquisadora com crianças, identificados como expressivos em relação às respostas obtidas:

Professora: “Onde tem algo para ler?”

Aluno 16: (aponta com o dedo indicador as palavras)

Professora: “Porque aí é que tem algo para ler?”

Aluno 16: “Porque tem letras”

Professora: “O que você acha que está escrito?”

Aluno 16: “A gente no parque de golfinhos” (Parque de golfinhos é um local da escola no qual tem três golfinhos que funcionam como ducha para as crianças)

Professora: “Onde está escrito golfinhos?”

Aluno 16: (ponta para a palavra ESTÃO)

Professora: “Porque aí é que está escrito golfinho?”

Aluno 16: “Porque tem a letra é O.”

Professora: “Entendi. Onde está escrito Parque?”

Aluno 16: (Aponta com o dedo indicador para AS)

Professora: “Porque?”

Aluno 16: “Porque parque tem A”. (Gomes, 2019, p. 71).

As repostas da criança apontam características da classificação feita por Ferreiro e
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1, e-910, 2024.

Teberosky (1999, p. 109) denominada entre Conflito entre decifrado e sentido. Nesse caso, a leitura da criança apresentou oscilação entre o decifrado e o sentido, uma vez que a criança busca ler a partir do decifrado, mas não abandona o sentido que a imagem possui em seu contexto pessoal. No caso desse diálogo o “parque dos golfinhos” é um local da escola que possui três golfinhos grandes que funcionam como ducha para as crianças, pois a escola não tem piscina. A criança entendeu que o texto tinha sua mensagem própria, mas que nesse momento remetia ao conhecimento prévio da criança em relação àquela imagem.

Pensando na interação entre a professora-pesquisadora e as crianças, foi possível compreender que houve a necessidade de perguntas para que as crianças dissessem mais coisas. As perguntas foram essenciais para compreender o que a criança pensava a respeito daquela imagem e das possibilidades do texto.

O diálogo abaixo foi obtido com base na resposta de outra criança. Da mesma maneira que o diálogo anterior, a professora-pesquisadora perguntou: “onde tem algo para ler?” e depois pediu para que a criança realizasse a leitura.

Professora: “Onde tem algo para ler?”

Aluno 15: “Aqui” (apontou as letras)

Professora: “Por que aí tem algo para ler?”

Aluno 15: “Porque tem letras”

Professora: “E o que está escrito?”

Aluno 15: “As crianças têm balão e algumas não”

Professora: “Onde está escrito crianças?”

Aluno 15: (fez som de C várias vezes e apontou para a palavra CRIANÇAS)

Professora: “Porque aí está escrito crianças?”

Aluno 15: “Porque começa com C e tem o R”

Professora: “Onde está escrito BALÃO?”

Aluno 15: (Fez som de B, de A e de BA várias vezes) “não tem palavra com BA.”

Professora: “Vamos ler juntos?”

Aluno 15: “Vamos”.

Professora: (aponto devagar com o dedo para que a criança possa ter tempo de pensar sobre o que está lendo).

Aluno 15: “As crianças estão felizes” (silabando)

Professora: “O que você leu?”.

Aluno 15: “As crianças estão felizes” (fluente) (Gomes, 2019, p. 72).

Esta criança estava em um nível de desenvolvimento de escrita bem avançado em relação à sua idade e à turma de modo geral. Já juntava letras para formar sílabas em escrita espontânea e como observado a partir das respostas obtidas, foi possível identificar características da fase definida por Marañhe (2011) como fase alfabética, na qual a criança começa a compreender que existe relação entre os grafemas e os fonemas, além de

compreender que há relação entre a fala e a escrita.

Quando a criança lê silabando (falando devagar cada sílaba) Morais (1996, p. 186) compreende que a criança seleciona uma “estratégia baseada na análise das palavras em letras, na associação das letras ‘a’, ‘sons’ e na síntese desses sons. Nesse estágio, o tratamento seria sequencial, do começo ao fim da palavra”. A criança, no estágio do aluno 15, compreende algumas regras básicas da ortografia e está avançando no processo da aprendizagem da leitura.

A partir das características do diálogo apresentado pelo aluno 15, é possível relacionar a fase alfabética da leitura com o nível de escrita silábico-alfabético, pois “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade”, ou seja, como uma única letra, ela e passa a considerar que as unidades sonoras com base em duas letras, a partir da relação grafema e fonema que compõe as palavras (Ferreiro, 2011, p. 29).

Considerações finais

Essa pesquisa procurou compreender os processos cognitivos da leitura, de modo a identificar as fases evolutivas e quais as características predominantes em cada etapa, a partir da aplicação de atividades de leitura com crianças de 5 anos. Para isso, fizemos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados a aplicação de atividades de leitura e de registros das falas das crianças durante a realização das atividades.

Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) foi possível compreender as fases da leitura como: divórcio entre decifrado e sentido, conflito entre decifrado e sentido e coordenação entre decifrado e sentido. Na fase do divórcio entre decifrado e sentido a criança pode buscar o sentido sem o decifrado que é quando a criança considera apenas o sentido da imagem e não considera o texto. Pode também considerar o decifrado sem o sentido, considerando o texto e não relacionando com a imagem. E há também a possibilidade de uma tentativa de relacionar o sentido e o decifrado que busca sentido baseando-se na imagem, mas justificando-se no texto. Já na fase denominada conflito entre decifrado e sentido a criança pode estar na primazia do decifrado que tem como característica a antecipação do sentido a partir da imagem, porém considera que o texto não pode ser totalmente dependente da imagem. Na primazia do sentido, a criança busca compreender o sentido por meio da imagem

e permanece centrada na busca por esse sentido. Há também a oscilação entre decifrado e sentido, que é quando a criança pode começar decifrando e depois buscando o sentido na imagem ou também a criança pode conseguir resolver o problema conservando a diferenciação entre o que está no texto e o que está na imagem. A última fase é denominada de coordenação entre decifrado e sentido, o qual a criança não renuncia ao decifrado e nem ao sentido para realizar a leitura. É a capacidade de buscar sentido na imagem e decifrar o texto.

A análise das atividades aplicadas aponta que as crianças participantes, encontram-se no estágio divórcio entre decifrado e sentido, pois não realizam uma leitura de aspectos estruturais das palavras, mas elegem elementos como letra inicial ou final para utilizam de estratégias para efetuarem a leitura das palavras. Tal recurso de leitura pode de observado para identificar rótulos de produtos que as crianças costumam consumir, nome de brinquedos que mais gostam ou títulos de livros os quais tem costume de foliar. Essa afirmação foi identificada na leitura que as crianças realizaram a partir das atividades propostas, observando a presença da característica de adivinhação das palavras considerando a primeira letra ou alguma letra que conhecem.

Quando as crianças explicavam a leitura de “ABACAXI” para a palavra “AMORA”, porque tinha ou porque começava que a letra “A”, ou “UVA” com tem a letra “U”, não indica que a criança consiga relacionar os fonemas aos grafemas, mas que a criança aprendeu que aquelas letras são referentes às frutas ou porque estava fazendo uma dedução, uma inferência, pois há memorização e utilização de pistas visuais conhecidas como estratégia de adivinhação.

Foi possível observar também que a criança que reconhecia as letras iniciais, posteriormente reconheceu as sílabas iniciais. Na primeira atividade, a de leitura de fichas com nomes de frutas, foi realizada em junho com todas as crianças em um momento de coletividade. A segunda foi realizada com todas as crianças, porém individualmente. Uma das crianças da primeira atividade realizava a identificação da palavra apenas por letras iniciais e, posteriormente, em outra atividade indicou o reconhecimento por sílabas iniciais. São indícios de avanço no processo de apreensão da leitura, percebido como uma atividade que requer o desenvolvimento de estratégias.

Vários documentos trazem a reflexão da importância da leitura, porém exaltam a evolução da escrita e não trazem propostas de um trabalho pedagógico em relação às fases da leitura e como ensinar estratégias de leitura para crianças. Para complementar essa ideia,

Giotto e Souza (2010, p. 55) afirmam que é necessário possibilitar situações “para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo”. Possibilitar atividades com base no que as crianças já sabem e criar situações nas quais uns aprendam com os outros em interação é também afirmado por Ferreiro (2011, p.99) “em vez de nos perguntarmos se devemos ou não devemos ensinar, temos que nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender”. É possível afirmar que o cotidiano escolar é uma boa ocasião para a criança aprender.

A pesquisa demonstrou a importância do processo de construção de esquemas para identificação de palavras e compreensão leitora, como o processo lexical, ortográfico e fonológico, foi possível analisar as argumentações das próprias crianças podendo identificar como se relacionam com a leitura e como compreendem o processo de formação leitora.

Referências

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artmed. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010. p.45-114.

GOMES, J. P. de O. **A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de leitura em crianças de 4 e 5 anos**. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)– Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

GOULART, I. C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023.

MARANHE, E. A. **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita**. UNIFESP. 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147> Acesso em: 02 fev.

2019.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

RODRIGUES, K. M. P.; GOULART, I. C. V. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Revista Álabe**, Almería, n. 26, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7788> Acesso em: 20 jun. 2023.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre. Artes Medicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido: julho/2024.
Publicado: outubro/2024.