



JULIANA PAULA DE OLIVEIRA GOMES

**A LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO: UM ESTUDO SOBRE AS
FASES DE LEITURA EM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

LAVRAS - MG

2019

JULIANA PAULA DE OLIVEIRA GOMES

**A LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO: UM ESTUDO SOBRE AS
FASES DE LEITURA EM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Lavras (UFLA), com parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Educação para a
obtenção do título de Mestre.**

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

Lavras - MG

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Gomes, Juliana Paula de Oliveira.

A leitura como processo cognitivo: um estudo sobre as fases de
leitura em crianças de 4 e 5 anos / Juliana Paula de Oliveira Gomes.
- 2019.

88 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Leitura. 2. Processo cognitivo. 3. Fases da leitura. I. Goulart,
Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

JULIANA PAULA DE OLIVEIRA GOMES

**A LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO: UM ESTUDO SOBRE AS
FASES DE LEITURA EM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

**READING AS A COGNITIVE PROCESS: A STUDY ON THE PHASES OF
READING IN CHILDREN OF FOUR AND FIVE YEARS OF AGE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras (UFLA), com parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 29 de Novembro de 2019

Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UFLA

Prof. Dra. Giovana Rodrigues Cabral – UFLA

Prof. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery - UNIFAL

Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2019

*À minha família por todo apoio, compreensão, amor e por serem
meu exemplo de vida!*

*À todos os meus alunos (ex-alunos e atuais) e também à suas
famílias por serem tão importantes e por me ensinarem tanto.*

Dedico.



AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação pela grande oportunidade, incentivo e comprometimento.

À minha querida professora e orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pelas orientações e também por ter sido exemplo de dedicação, firmeza e incentivo em tantos momentos.

Às professoras Giovana Rodrigues Cabral e Vanessa Cristina Giroto Nery por contribuírem para a conclusão deste trabalho.

À minha turma por terem dividido tantas alegrias e aprendizados durante esses dois anos.

Aos professores do programa de Pós Graduação em Educação, em especial aos professores do Mestrado Profissional em Educação. Em muitos professores eu encontrei amigos.

À Deus por me abençoar nessa caminhada.

Aos meus pais Dora e Antônio Carlos por me auxiliarem, acompanharem, incentivarem, compreenderem e me alegrarem ao longo de toda a minha vida.

Ao meu esposo Cristiano por me respeitar, entender e apoiar em todas as minhas decisões.

Aos os meus alunos (ex-alunos e atuais) pelo amor, carinho e companheirismo em tantos momentos. Não sou eu quem ensina, pois nós aprendemos juntos.

Aos colegas que trabalham no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e também aos que não estão mais lá. Vocês todos fizeram parte da minha formação, me ensinaram e incentivaram muitas vezes.

Muito obrigada! Sem vocês eu não estaria aqui.

*“A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de
estar em um lugar.” (José Saramago)*

Resumo

Esse trabalho considera que ler é um processo cognitivo complexo, que envolve várias atividades intrapsíquicas como a percepção, a atenção, a memória, a inferência. As discussões sobre o processo de apreensão da leitura, muitas vezes, aparecem ligadas aos estudos e pesquisas sobre o processo de 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 as bases teóricas discutem sobre os processos cognitivos da leitura, de modo a identificar as fases evolutivas e quais as características predominantes em cada etapa. O estudo se desenvolve a partir da aplicação de atividades de leitura com crianças de 4 e 5 anos, de uma turma da educação infantil. Para isso, fizemos uma pesquisa ação 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. Para embasar a análise nos apoiamos, principalmente, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Maranhão (2011), Monteiro e Soares (2014), Koch (2013), Koch e Elias (2013), Solé (1998), Silva, (2003) e Smith (1989) sobre a perspectiva da leitura como processo cognitivo. Analisando as atividades foi possível identificar características das fases da leitura e também identificar características da evolução de uma fase à outra no desenvolvimento individual das crianças de acordo com os estudos dos autores selecionados para esse trabalho. Também foi possível identificar características das fases da leitura que estão relacionadas ao desenvolvimento das fases da escrita considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). O Produto final desta pesquisa caracteriza-se pela realização de uma palestra em curso de extensão organizado pelas professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Giovana Rodrigues Cabral.

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

READING AS A COGNITIVE PROCESS: A STUDY ON THE PHASES OF READING IN CHILDREN OF FOUR AND FIVE YEARS OF AGE

Abstract

This paper considers that reading is a complex cognitive process that involves various intrapsychic activities such as perception, attention, memory, and inference. Discussions regarding the reading apprehension process often appear connected to studies and research on the writing acquisition process and are not as explored or commented as aspects of children's cognitive development in the field of education. In this regard, this research aims to understand which the theoretical bases on discussions on the cognitive processes are of reading to identify the evolutionary phases and which characteristics predominate in each stage. The study develops from the application of reading activities with children of four and five years of age, from a kindergarten class. For this, we shall conduct field research with a qualitative approach using as the data collection procedure the application of reading activities and speech records made during the activities. We based the analysis especially on the studies conducted by Ferreiro and Teberosky (1999), Maranhe (2011), Monteiro and Soares (2014), Koch (2013), Koch and Elias (2013), Solé (1998), Silva, (2003), and Smith (1989) on the perspective of reading as a cognitive process. By analyzing the activities, we identified characteristics of the reading phases and of the evolution from one phase to another in the individual development of children according to the studies of the authors selected for this work. We also identified the characteristics of the reading phases related to the development of the writing phases considering the studies conducted by Ferreiro and Teberosky (1999). The final product of this research is characterized by a lecture in extension course organized by teachers Ilsa do Carmo Vieira Goulart and Giovana Rodrigues Cabral.

Keywords: Reading. Reading phases. Reading education. Cognitive processes.

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	10
2.	Aspectos cognitivos da leitura.....	18
2.1	Em busca da compreensão do conceito de leitura.....	18
2.2	Leitura: conhecimento e compreensão.....	20
2.3	Estratégias de leitura	28
3.	As fases da leitura: uma concepção teórica.....	34
3.1	Fases da leitura segundo MARANHE (2011) e MONTEIRO E SOARES (2014).....	36
3.2	As fases da leitura segundo FERREIRO E TEBEROSKY(1999).....	39
3.3	Fases da leitura proposta segundo modelos evolutivos.....	45
4.	O ensino da leitura e as orientações prescritas nos documentos oficiais	50
4.1	Considerações dispostas nos documentos norteadores sobre o ensino da leitura e da escrita para a educação infantil.....	55
5.	Procedimentos metodológicos	56
5.1	Os sujeitos da pesquisa.....	57
5.2	Dos instrumentos de pesquisa.....	59
5.3	Aplicação e análise das atividades.....	61
5.3.1	Atividade de leitura com fichas de palavras.....	61
5.3.2	Atividade de relacionar imagem à palavra correspondente.....	65
5.3.3	Leitura com cartelas: relação imagem e palavra.....	69
5.3.4	Atividade de leitura com cartelas: relação imagem e palavra.....	71
5.3.5	Atividade com leitura de imagens e frases.....	74
6.	Considerações finais.....	81
	Referências.....	86

1 - Introdução

Início este trabalho recordando os meus primeiros passos no processo de compreensão da leitura, esforço inútil. Nada me vem à mente, encontro-me sem nenhuma descrição possível de um momento tão marcante na vida de uma pessoa.

Lembro-me das letras do meu nome escritas em uma folha de papel, de um dia minha mãe me dizer que a minha letra era bem redondinha e que parecia letra de professora. Isso me marcou muito e foi uma das únicas lembranças que tenho sobre as minhas primeiras vivências do aprendizado da leitura e da escrita.

Talvez não fora o traçado da minha letra que me fizera ser professora e pensar em cursar graduação em Pedagogia, mas talvez o saber escrever o meu nome de uma forma esteticamente “bonita”, nítida e aceitável socialmente, tenha me marcado como pessoa capaz de escrever.

Comecei a estudar com 6 anos de idade, em 1996. Já faz muito tempo para lembrar das primeiras impressões, mas me lembro das minhas professoras. Agora, realizando o curso do Mestrado Profissional em Educação, encontro-me com muitas delas na escola em que trabalho ou em cursos de extensão realizados na Universidade Federal de Lavras. Onde tenho a oportunidade de conversar, de relembrar o tempo em que eu era aluna e não uma colega de profissão.

Mesmo depois de conversar com as minhas primeiras professoras, não me recordo do momento em que ocorreu o aprendizado da leitura ou das primeiras percepções do ato de ler. Não me recordo de terem me explicado sobre as letras, sobre as sílabas e sobre a organização das palavras. Destacar o processo inicial da leitura não é simples, até porque cada um mantém suas próprias memórias ou nenhuma, como eu.

Quando criança já me imaginava professora. Passado alguns anos pensando em tantas outras opções, prestei vestibular para o curso de graduação em Pedagogia, pois relembrei o quanto significava para mim, na infância, o desejo de dar aulas.

Durante a faculdade me perdi várias vezes sem compreender muito bem onde estava meu interesse ali. Para me recolocar no caminho para a docência, o estágio obrigatório foi uma etapa fundamental para realçar o desejo de exercer o magistério na educação infantil.

Formada em Pedagogia e já atuando como auxiliar na educação infantil, fiz pós-graduação *Latu senso* em Alfabetização e Letramento. Só a partir daí me interessei muito pela área da leitura e escrita. Pensar em como criar situações para que a criança desejasse aprender a ler ou a escrever me fazia pesquisar mais. Pensando em situações que favorecessem a interação da criança com o mundo escrito, pautei meu trabalho de conclusão da pós-graduação na temática da ludicidade, aliada à alfabetização e letramento.

Recentemente, procurando o trabalho pensando em buscar auxílio para a escrita da dissertação, descobri que perdi o arquivo e o trabalho impresso. Uma catástrofe? Pensei que sim, mas percebi que seria melhor não pensar naquele trabalho pronto que pudesse me ajudar. Talvez fosse uma oportunidade de buscar novos conhecimentos sobre aquilo que já não deve ser pensado da mesma forma. Realizar uma nova pesquisa, com um novo olhar, nesse momento foi fundamental.

Em 2015 e 2016 busquei cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Federal de Lavras, organizados pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Os cursos que participei sobre linguagem da criança, contação de histórias, práticas de leitura e escrita na educação infantil, foram propulsores para que eu começasse a escrever artigos de pesquisa para a publicação em congressos e eventos. Um desses artigos transformou-se em capítulo de um livro sobre as práticas de mediação de leitura na educação infantil.

A partir da participação nesses cursos, me interessei pela temática de estudo e de pesquisa oferecida pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Neste grupo pude complementar meus estudos teóricos e as ações práticas da profissão. Pude, em diversas vezes, encontrar nas linhas dos textos estudados explicações para acontecimentos diários e, também pensar soluções para eles. Identificar-me em relatos e perceber familiaridades da minha rotina de sala de aula em nossos estudos foi e continua sendo uma experiência muito gratificante.

Foi pesquisando sobre a temática da leitura literária, das práticas de contação de histórias, do desenvolvimento da linguagem da criança, que me interessei em cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA). O curso do Mestrado Profissional em Educação me proporcionou novas perspectivas em relação à pesquisa na área da educação. Compreendendo as temáticas das disciplinas como meios para refletir e também como momentos de trocas de experiências foi importante para o direcionamento dessa pesquisa.

O meu direcionamento como professora na educação infantil, parte da ideia de proporcionar um ambiente de aprendizagem constante juntamente com as crianças, onde há troca de saberes. Atuando na educação infantil com a turma de 4/5 anos (infantil IV), desde 2014, pude observar algumas características gerais das turmas de acordo com os estudos realizados. A característica que se sobressai nessa faixa etária é a curiosidade. Pude perceber que a maioria das crianças sente a necessidade de questionar e de buscar informações a respeito de tudo ao seu redor. São essas perguntas que norteiam a aprendizagem social dessas crianças curiosas. Sobre a atividade de leitura não seria diferente. Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é 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”. A criança utiliza de meios para realizar a leitura e para alcançar o objetivo proposto, para isso utiliza sua criatividade até descobrir como fazer.

Ser professora na educação infantil é o que me impulsiona a aprofundar meus estudos sobre essa etapa da educação básica. Pesquisar sobre a aquisição da leitura de crianças de 4/5 anos, a partir da compreensão que ler envolve processos cognitivos complexos, se torna uma ação que reflete sobre a minha prática e de outros tantos, pois compreender que a aquisição da leitura se constitui de fases evolutivas e identificar qual fase da leitura que a criança se encontra, pode direcionar as atividades e intervenções que serão necessárias para o trabalho sistematizado das competências específicas ao desenvolvimento do leitor.

Esse trabalho iniciou-se com uma proposta de estudo dos aspectos cognitivos da leitura, mas antes, foi possível desenvolver estudos sobre outras formas de ler, como por exemplo a leitura de imagens e a construção de narrativas a partir da leitura de livros-imagem. Envolvida anteriormente com as pesquisas voltadas para a leitura literária, tornou-se um desafio gratificante,

que me favoreceu muito como pesquisadora, e também como professora, no sentido de conhecer outro aspecto da leitura que parece ser pouco explorado nas pesquisas acadêmicas.

A leitura engloba diferentes maneiras de ler e, também diversos objetivos como: diversão, informação, entretenimento, instrução, localização, etc. Esses são apenas alguns exemplos de como a leitura é utilizada e está presente no cotidiano dos sujeitos. Solé (1998, p. 22) afirma que “o leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo”. Tenho proximidade com os estudos sobre a leitura literária, mas e estou fascinada por poder pesquisar sobre os processos cognitivos da aquisição da leitura.

Assim, nesse trabalho, temos como direcionamento os aspectos cognitivos das atividades de leitura. Segundo Smith (1989, p. 12) “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” e completa que a criança pode realizar tudo, “desde que as circunstâncias ambientais sejam apropriadas”, o que torna possível a afirmação de que a leitura e a escrita são processos e que é necessário o ensino de ambas as atividades.

Por envolver diferentes aspectos como a percepção, a cognição, a linguagem e as relações sociais, a leitura é considerada uma atividade complexa pois, como afirma Solé (1998, p. 18) “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.”

Sabendo da necessidade do ensino da leitura e da escrita, essa pesquisa permite refletir sobre as atividades desenvolvidas, especificamente com a leitura, com crianças de 4 e 5 anos, bem como sobre as práticas de mediação, levando em consideração que não se trata de uma proposta de alfabetização na educação infantil.

O que se faz na educação infantil são tendências de desenvolvimento de capacidade leitora, não a 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”. O que pertence à área da leitura na educação infantil é a possibilidade de se oferecer estímulos para a construção de aspectos necessários à formação do pequeno leitor, como as estratégias de leitura e a familiarização de fatores antecedentes à leitura, por exemplo,

pois como afirmado no volume 6 da Coleção Leitura e escrita na educação infantil (BRASIL, 2016, p. 27) “a participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil”.

Em busca de tornar a aprendizagem da leitura um momento marcante, é importante que a criança saiba o que está buscando e o que está fazendo para alcançar este objetivo, como afirma Ferreiro e Teberosky (1999, p.23) “é necessário começar com unidades significativas para a criança” que partem de assuntos que são do interesse das crianças tentando transformar os objetos em palavras às quais as crianças podem 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.

A partir da compreensão leitora, Koch (2013, p. 30) afirma que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Essa afirmação relaciona as considerações de que leitura é interação do leitor com o texto e a de que é construção de sentido. Para construirmos sentido a partir de um texto, devemos conhecer os objetivos a partir de sua utilização. É possível que a palavra esteja escrita, mas sem a interação com o leitor ela é só um amontoado de letras sem uma função. Ler e não compreender o que foi lido é apenas passar os olhos pelo texto.

Envolvendo um trabalho ativo do leitor em relação ao objeto e ao objetivo da leitura e, também, considerando uma construção interativa do leitor em relação ao texto, Koch (2013) explica que o texto é como um iceberg, que deixa apenas uma parte na superfície e o restante fica submerso, necessitando da exploração para se tornar evidente. Para ensinar de acordo com as necessidades da utilização da leitura e sua inserção social torna-se fundamental a mediação de um professor-leitor.

A leitura é 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” e na educação infantil não seria diferente.

Frente a tais argumentações sobre leitura, esta pesquisa aponta as seguintes questões norteadoras: O que se discute, como base teórica, sobre o processo de aquisição da leitura na educação infantil? Quais as estratégias de leitura que as crianças utilizam antes de dominar o código linguístico?

Essa pesquisa tem como objetivo compreender o que se discute, como base teórica, 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 o estudo a partir da aplicação de atividades de leitura realizada com crianças de 4 e 5 anos, de uma turma da educação infantil.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino, de uma cidade do interior de Minas Gerais com crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil. As atividades realizadas para esta pesquisa não correram como imposições e nem de modo descontextualizado das atividades que estavam previstas para serem realizadas em sala de aula. As crianças já estavam habituadas à leitura de livros de literatura infantil (livros ilustrados e livro-imagens), reconhecimento de letras, atividades de jogo da memória contendo palavras e imagens, atividades de formação de palavras (movidas pela própria curiosidade da criança) e também atividades de leitura com o objetivo de desenvolver as estratégias de leitura, colocando o imaginário infantil como centro de criação.

Considerando essas questões, nesse trabalho assume-se como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da realização de uma pesquisa-ação, com interesse em identificar quais as fases do processo de leitura podem ser diagnosticadas nas atividades aplicadas a crianças na educação infantil de 4 a 5 anos. Como procedimento de coleta de dados, as propostas de atividades consistiram na realização da leitura de palavras, nas atividades de ligar ou relacionar palavras à imagem correspondente, leitura de orações completas, de localizar palavras de acordo com a sua leitura em orações, de identificar a palavra a partir da imagem e a imagem a partir da palavra.

A apresentação desta pesquisa está dividida em sessões: em uma sessão discutimos sobre o conceito e compreensão de leitura; em outra discorremos sobre as fases de leitura na concepção

de diferentes autores; e na seguinte faremos uma reflexão sobre o que os documentos oficiais discutem ou orientam sobre o ensino e aprendizagem da leitura; para em seguida apresentarmos a metodologia utilizada na pesquisa, os dados coletados e as análises realizadas.

2. ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

2.1 Em busca da compreensão do conceito de leitura

Podemos observar que a palavra leitura tem várias interpretações, possivelmente de acordo com as funções exercidas pelo leitor. Para uma criança que lê as primeiras letras de um título de um livro de literatura infantil, o sentido produzido a partir da atividade realizada é entendido de maneira diferente em relação às leituras efetivadas com o aporte teórico em uma pesquisa acadêmico-científica, por exemplo.

Isso porque, ao se pensar em leitura é possível interpretar o sentido do ato de ler de várias maneiras. É possível ler o céu nublado ou com estrelas, ler uma história em quadrinhos ou um livro de romance. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 166) comentam sobre “atos de leitura” que são todas as leituras que os adultos realizam, com os mais diversos gêneros textuais seus posteriores comentários sobre a leitura realizada, aos quais as crianças observam e aprendem.

O verbo ler, de acordo com Cadório (2001, s/p) tem sua origem no idioma latim *legere* e significa colher. Porém, leitura não é só colher algo que alguém escreveu, no sentido de que se pega ou se apropria de algo pronto, pois o ato de ler se refere a construir algo próprio com base no que outro pensou e escreveu. Para Cunha (1994, p. 471), a palavra leitura significa *lectum* de *legere* e significa “percorrer com a vista e interpretar”. As duas concepções de leitura apresentadas pelos autores indicam uma representação muito estática e externa. E não considerar o movimento total de um leitor ativo é não considerar todas as possibilidades da ação leitora.

Em contrapartida ou complementando, Kleiman (2007, p. 49) considera a leitura “um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”. Ainda considerando a leitura um ato individual Kleiman (2007, p. 20) afirma que “na leitura que considera o texto como depósito ou repositório de significados [...]. O resultado final dessa leitura é, como apontamos anteriormente, a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência”.

Sobre as várias possibilidades de leitura, Viana e Teixeira (2002, p.5) apontam que “lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de

entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram”.

Sendo a leitura uma ação que permite um aprendizado constante e crescente, é necessário considerar seu papel de grande importância no processo cognitivo, afetivo e social, pois é lendo que se consegue muitas das informações e conhecimento necessários para a realização de várias tarefas do cotidiano. Por meio da atividade de leitura é possível adquirir subsídios para o convívio social, para se exercer a profissão, a de professor, que ensina tanto as crianças e também adultos, a ler e a escrever.

Ainda como complemento às definições importantes sobre a palavra leitura, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22) explicam que “pelo fato de se conceber a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem [...] ler equivale a decodificar o escrito em som”. Para que se possa considerar esta afirmação no ensino da leitura, as autoras ainda afirmam que apesar de que em “nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre fala e a ortografia, recomenda-se começar por aqueles casos de ortografia regular”, que são os casos onde a ortografia corresponde com a pronúncia da sílaba ou palavra.

De acordo com as definições e considerações de Ferreiro e Teberosky (1999) é possível perceber que a leitura é trazida, primeiramente, como um processo de decodificação, ou seja, é uma construção contínua e prolongada da compreensão da relação entre grafema e fonema. Além de ser processo, é possível considerar dois pontos importantes sobre a leitura: a leitura é um processo de decodificação de um sistema de escrita; e a leitura é realizada tendo em vista alcançar um objetivo. De acordo com Viana e Teixeira (2002) de um ponto de vista instrumental ler é uma técnica de decifrar um código, sendo este, o sistema de escrita; e de um ponto de vista mais abrangente pode-se considerar a leitura como uma ação de compreensão, julgamento, apreciação e criação.

Para Colomer e Camps (2002) ler é antes de tudo um ato de raciocínio e no mesmo viés Bruner aponta que (1997, p. 38), “o pensamento sobre o pensamento deve ser um dos ingredientes principais de qualquer prática capacitadora da educação”. Unindo as duas afirmativas, é possível compreender o quanto se mostra relevante ensinar as crianças a pensarem

sobre a leitura, ensinar sobre o campo de conhecimento ao qual elas estarão inseridas. Buscar um atendimento às dificuldades de aprendizagem de leitura ao final de um período letivo sem o devido cuidado com as durante todo o processo de aprendizagem parece um descuido na ótica pedagógica.

No que diz respeito ao conhecimento Kleiman (1995, p. 20) afirma que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois (...) o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Na busca por compreender como a leitura acontece é importante citar a teoria dos esquemas que tem relação à maneira das informações serem armazenadas e a sua organização em nossa memória. Os esquemas são definidos por Kleiman (1989) como conhecimentos armazenados na memória de longo prazo. Para ativar a rede de armazenamento é necessário ter algo armazenado. Koch e Elias (2013) definem três tipos de conhecimento aos quais o leitor deve acessar para efetivar o processamento textual. São eles: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

Em resumo, Koch e Elias (2013) explicam que o conhecimento linguístico está ligado ao conhecimento gramatical e lexical. O conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento de mundo. Já o conhecimento interacional está relacionado às formas de interação por meio da linguagem.

As autoras Koch e Elias (2013) destacam ainda três concepções de leitura. A primeira com foco no autor, em que o leitor deveria estar sempre de acordo com o que o autor diz no texto para chegar às suas interpretações. Na segunda concepção, o foco está no texto, quando passou a considerar-se que no texto estaria ou conteria o sentido completo e que não cabia ao leitor considerar outra atribuição interpretativa. Na terceira concepção e mais aceita para as perspectivas dispostas nesse estudo, considera-se a relação autor-texto-leitor, na qual fica claro que a compreensão só acontecerá levando-se em consideração estes três elementos em interação e comunicação. A respeito da interação autor-texto-leitor, é necessário compreender que cada um dos três elementos é de igual peso em importância. Solé (1998, p. 116) afirma que “o processo da

leitura é interno, porém deve ser ensinado”, sendo que o aluno deve conhecer o processo pelo qual irá passar, pelo menos em parte para que possa estabelecer um vínculo com o processo do aprendizado da leitura tomando posse de seu papel de sujeito ativo no próprio processo de aprendizagem.

2.2 Leitura: conhecimento e compreensão

Ao trazermos a discussão sobre leitura como processo cognitivo, Smith (1989) destaca como reflexão o quanto o movimento dos olhos estão presentes na realização desta atividade. Diante disso, o Smith (1989) destaca que as informações estão em nosso contexto sociocultural percebidas e relacionadas por meio do visual e do não-visual, ou seja, a informação visual é o que se põe diante dos olhos e desaparece quando a luz se esvai, a informação não-visual é o que está na mente, atrás dos olhos. Por isso, para o autor, ler não se resume a uma ação do olhar, mas uma ação intelectual, ou seja que remete a processos cognitivos.

Para ler e efetivamente compreender o texto as pessoas utilizam processos cognitivos. Para Smith (1989) a leitura é tão significativa que é capaz de promover a comunicação, a interação temporal e também a compreender sobre tantos outros assuntos. 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 no mesmo parágrafo que “a estrutura cognitiva é muito mais como um sumário de nossas experiências passadas”. Essas memórias ou conhecimentos guardados são os chamados conhecimentos prévios.

A informação visual é aquilo que os nossos olhos estão vendo e Smith (1989, p. 85) afirma 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 importante que Smith (1989, p. 84) 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. Smith (1989, p. 85) complementa 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. 85).

A informação não-visual de acordo com Smith (1989, p.86) é o que acontece “de trás dos olhos”, ou seja, é o 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, p. 86) ainda afirma que “quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária”. 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.

Outro aspecto importante sobre o conhecimento é o que Smith (1989, p. 22) chama de “teoria de mundo”. Essa teoria é tudo que a pessoa pensa sobre tudo. Quando se pensa sobre um determinado objeto, automaticamente se pensa sobre todas as funções desse objeto. Nesse sentido Smith (1989, p. 24) afirma que “as crianças geralmente deixam de receber crédito, pelo muito que sabem”. O saber das crianças é o conhecimento prévio necessário para o aprendizado futuro, inclusive na área da linguagem – leitura e escrita – porque de acordo com o Smith (1989, p. 24) “a maior parte de nosso conhecimento sobre o mundo – do tipo de objetos que contem e do modo como estão relacionados – e a maior parte de nosso conhecimento sobre a linguagem, já estão em nossas cabeças antes de ingressarmos na escola”. Saber sobre o mundo é um ato de modificação constante da teoria do mundo dentro das mentes. A cada dia do desenvolvimento da criança, ela vivencia novas experiências e se constrói como sujeito participante de uma sociedade a qual movimenta vários tipos de linguagem.

Essa teoria é considerada por Smith (1989, p. 22) “a base de todas as percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade”. Essa teoria é o que há, antes de aprender efetivamente sobre algo. Após a interação com o objeto de aprendizado a teoria se transforma em conhecimento, gerando novas teorias, sendo que de acordo com Smith (1989, p. 32) “a teoria do

mundo em nossas cabeças é dinâmica”, sendo possível realizar testes da teoria dentro da própria teoria, apenas na imaginação, além de imaginar quais seriam os possíveis efeitos como resultado das ações.

Assim, efetivar o conhecimento através da teoria sobre o objeto é também refletir sobre a própria teoria e buscar infinitas possibilidades de soluções para a questão. Para as crianças, este é um aspecto relevante no processo de aprendizagem, pois gera a possibilidade de considerar as suposições e testá-las a ponto de afirmar ou refutar chegando à uma conclusão individual que pode ser compartilhada e argumentada com e pelos colegas.

Porém Smith (1989, p. 34) afirma que “o que vejo está relacionado àquilo que procuro, não a todas as possíveis interpretações”, de modo que, ao ler as palavras a gama de significados possíveis se adequam ao contexto ou ao que a pessoa busca e espera encontrar no texto. Todos os outros significados continuam a existir, porém a utilização da palavra num contexto objetivo direciona a estrutura cognitiva para que as previsões ocorram. Smith (1989, p. 34) afirma que “os leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões – e terão problemas para a compreensão do texto”. Nesse caso, as previsões se tornam uma ferramenta de leitura onde o cérebro filtra os significados e a compreensão os classifica em coerentes ou incoerentes. Justificando a impossibilidade da compreensão textual ocorrente na não realização das previsões, Smith (1989, p. 34) afirma que sem a previsão “existiriam demasiadas alternativas a partir das quais escolher”.

Um ponto a se considerar, nesse caso, é saber onde as alternativas para a compreensão são encontradas. Pois seria uma ação de pensar sobre o próprio pensamento, ou como Smith (1989, p. 39) nomeia de “metacognição – literalmente cognição sobre cognição, ou pensamento sobre nossos próprios pensamentos” e considerar pensar sobre os próprios pensamentos se torna uma atividade de reflexão buscando a compreensão.

Smith (1989, p. 39) ainda afirma que “as crianças aprendem muitas coisas, incluindo falar e muito da alfabetização, sem a consciência de estarem aprendendo”. E de acordo com esse raciocínio, considera-se que as alternativas são encontradas no pensamento e Smith (1989, p. 36) destaca 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 através da previsão é uma estratégia que não pode ser utilizada de qualquer maneira. Smith (1989, p.48) destaca que “se a maioria das pessoas parece concordar sobre o tipo de significado a ser atribuído a uma sequência particular de palavras, então deve ser encontrada alguma explicação para a razão de tal concordância existir”. O autor utiliza essa afirmação no sentido de que a justificativa da previsão deve estar de acordo com a existência da palavra e ainda completa que “a previsão não significa considerar-se tudo com base em adivinhações desvairadas”, utilizando de adivinhações que não são firmadas em regras, todas as palavras iniciadas com B formariam BOLA e não haveria outras palavras iniciadas com a consoante B.

A previsão evita que o cérebro fique “perplexo pelo possível número de afirmativas” e “a previsão é a razão pela qual raramente tenhamos consciência da ambiguidade” (SMITH, 1989, p. 48). Pelas regras de previsão, o cérebro organiza as possibilidades para a compreensão ser possível. Smith (1989, p. 49) ainda destaca que “cada previsão específica, entretanto, não importa quão detalhada e transitória será derivada das nossas expectativas acerca de onde o texto está nos levando”. A previsão e a compreensão não são alheias aos outros conhecimentos gerais encontrados na memória e no conhecimento do leitor, mas é também estreitada pelas expectativas direcionadas pelo texto.

Compreender a linguagem é, de acordo com Smith (1989, p. 49), “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. De acordo com Smith (1989, p.50) “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”, 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. O texto constitui-se em processo de produção de sentidos. Bakhtin (2006) afirma que quando se escreve, o texto está direcionado à imaginação do leitor. A imaginação é capaz de criar, recriar, organizar e reorganizar os pensamentos contidos dentro do texto. Criando e ressignificando sentidos em uma releitura, o receptor é capaz de envolver-se com o objetivo do escritor sem deixar de acrescentar e modificar o texto de acordo com seus próprios sentimentos e intenções.

É também unicamente à imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação. (BAKHTIN, 2006, p.179)

O processo de apreensão dos sentidos perpassa um movimento intenso de reflexão sobre o que se lê, sobre o que sabe, ou seja, sobre experiências já acumuladas para se produção um outro texto, segundo descreve Manguel (2004). Neste viés da produção textual, evidencia-se a importância 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 o mesmo movimento interpretativo da ação leitora, 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. Smith (1989, p.54) ainda ressalta que 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

O segredo para a leitura eficiente é 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.

Um fator que expressa grande importância quando se fala sobre leitura é que para aprender a ler a criança deve conhecer os sistemas utilizados na escrita. Conhecer as letras se

torna um passo inicial a ser tomado tanto para ensinar a ler, quanto para ensinar a escrever. Mas deve ser destacado que como afirma Smith (1989, p.127) “as letras isoladas não podem ser pronunciadas como palavras” e completa que “nós compreendemos uma letra quando podemos dizer seu nome”, mas 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.

Um outro aspecto que Smith (1989, p. 85) explica é que “o conhecimento da linguagem relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa” e complementa que esse conhecimento que não está no texto escrito é chamado de “informação não visual”. A informação não-visual é parte do leitor, não do texto e é um aspecto que proporciona a compreensão do texto. A identificação de palavras e, posteriormente, a sua compreensão são processos que se encontram quase sempre ligados às áreas da alfabetização.

Considerando a discussão sobre a leitura, é possível traçar alguns pontos importantes. A leitura é uma atividade à qual compreende vários objetivos de acordo com a necessidade que a atividade seja 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, é possível também acrescentar a leitura de legendas em vídeos ou de notícias em aplicativos de redes sociais. São esses, poucos exemplos da necessidade da leitura nas rotinas sociais atuais. 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”. Aprender a ler é criar a possibilidade de aprender lendo, inclusive, aprender sobre a leitura. Por isso, podemos dizer que a leitura é também uma ação que possibilita conhecimento e aprendizado, sobre muitas outras áreas.

Decorrente dessa afirmação é importante lembrar que a concepção de como acontece a leitura para o adulto, é diferente do que o adulto ensina para a criança, especialmente porque o adulto tem uma prática de leitura fluente e não toma consciência das ações necessárias para a compreensão. Nesse sentido, é possível compreender que além de ensinar as letras e sílabas, a

criança precisa aprender como acontece a leitura, torna-se necessário desenvolver as estratégias de leitura, assunto que será discutido no próximo tópico.

2.3 Estratégias de Leitura

As estratégias de leitura são mecanismos inconscientes que o leitor utiliza para interpretar, compreender e selecionar o que não compreendeu. Isabel Solé (1998) chama as estratégias de “suspeitas inteligentes sobre o caminho que devemos seguir” para alcançar um determinado objetivo, inclusive na leitura. Quando, em leitura, nos deparamos com algo que não compreendemos (uma palavra, uma frase, uma mudança brusca na ordem do texto, uma página virada, uma frase faltando palavra, etc.) procuramos exercer “atenção adicional e na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase, examinar premissas [...]). Entramos então num “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas.” (SOLÉ, 1998, p. 71). Sendo assim, as estratégias de leitura são ativadas ao buscar soluções para que a interpretação e a compreensão do texto sejam efetivadas.

A leitura é uma atividade na qual o leitor tem participação ativa, recorrendo a seus conhecimentos nas mais variadas áreas, utilizando estratégias a favor da compreensão textual. Sobre a leitura, Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” onde esse leitor busca construir “o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado” e Koch (2013, p. 30) afirma que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”.

Essa afirmação relaciona duas linhas de compreensão da leitura, uma alega que a leitura é interação e a outra que é construção. Levando em consideração essas duas afirmações, ensinar as estratégias de leitura favorece a compreensão, construção e interação sendo que utilizando as estratégias durante a atividade de leitura para as crianças “a professora mostra as ilustrações, faz perguntas, comentários ou explica o significado de alguma palavra ou termo, conta a história com suas próprias palavras e lê alguns trechos, utilizando, dessa forma, diferentes estratégias de leitura, diferentes mediadores semióticos”. (MONTEIRO; GOMES; ALMEIDA, 2013, p. 16).

Comparando a complexidade da leitura com o ato de pensar, Fischer (2006) destaca que:

[...] fazemos o processamento de informação de modo pessoal, visualizamos, sentimos emoções, fazemos inferências e referências cruzadas e realizamos muitas outras complexas atividades cerebrais, quase ao mesmo tempo. A leitura ocorre independentemente dos grafemas individuais pretos em uma página branca ou na tela do computador, os quais são registrados apenas em um nível inferior e quase inconsciente de percepção e processamento. Alguns estudiosos acreditam que a leitura seja uma atividade tão complexa quanto pensar. (FISCHER, 2006, p. 302)

Criar estratégias para interpretar e compreender o texto, interrompendo a linearidade da leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo) sendo capaz de parar, pensar em outros textos buscando referências ou voltar um ou dois parágrafos para buscar indícios (palavras ou expressões) que sejam capazes de oferecer segurança para, só depois, retomar a sincronia da leitura, exige muito do leitor.

Outra questão a se considerar é a pluralidade das estratégias. Para Antunes (2003) não há como ler da mesma maneira sendo que os gêneros textuais são diferentes.

Pode-se prever a existência de uma leitura não uniforme, diferente, portanto, em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto lido ou, ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler. Assim, conforme variem os gêneros de texto (editoriais, artigos, ensaios, notícias, anúncios, avisos, relatórios, instruções de uso, editais, contos, poemas), conforme variem os objetivos pretendidos para a leitura (leitura informativa, leitura recreativa, leitura instrumental etc.), variam também as estratégias a serem utilizadas. O grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura. Ou seja, ninguém lê da mesma maneira, sempre, não importa que material. Até mesmo um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura. (ANTUNES, 2003, p.77).

Se os textos são diferentes, as maneiras de realizar a leitura também serão. Nesse caso, é necessário ao leitor elaborar estratégias de leitura embasadas nos conhecimentos prévios sobre o texto. Considerando que Goulemot (1986, p. 112) indica a leitura como sendo sempre comparativa, ou seja, relacionada com outros textos e outras leituras já realizadas, por meio do conhecimento prévio do leitor.

Complementando, a atividade cognitiva da leitura é iniciada antes da leitura propriamente dita, quando o leitor estabelece relação com os conhecimentos prévios que já possui e, também

quando define o que espera encontrar no objeto de leitura. Quando o sujeito-leitor precisa chegar a algum lugar e não conhece o percurso de deslocamento, ele recorre a um mapa (impresso ou digital) e precisa estabelecer uma maneira de leitura desse material, esta leitura tem objetivos diferentes da leitura realizada no momento em que precisa fazer um bolo e se orienta pela escrita de uma receita para guiar suas ações.

Identificando os objetivos é possível considerar que a interpretação está diretamente ligada a estes, pois para Solé (1998, p. 22) “a interpretação [...] depende em grande parte do objetivo da nossa leitura”. Mesmo que o texto seja um objeto constante e inalterado, o leitor é variável. O mesmo leitor pode ler o mesmo texto com objetivos diferentes e isso altera a atividade da leitura. Ainda sobre o mesmo aspecto, o leitor precisa mobilizar-se para ativar conhecimentos prévios em um nível consciente para que possa utilizar as estratégias adequadas, que o levará à interpretação de texto.

As estratégias de leitura não aparecem e desaparecem ao acaso ou quando são somente necessárias. Solé (1998) afirma que elas devem ser ensinadas desde a educação infantil levando o aluno a planejar a tarefa de leitura. Solé (1998, p. 73) ressalta ainda que “o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”. Ensinar as estratégias para a compreensão textual é também mostrar ao leitor iniciante que ler é um comportamento ativo em que é necessário envolver-se com a leitura, buscando conhecê-la para só depois compreendê-la.

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende, em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isso é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Em muitos casos, os objetivos da leitura não estão evidentes para o sujeito-leitor, principalmente, para aquele que está aprendendo a ler, nesse caso ele “não compreende o que lê, porque neste momento está preocupada em oralizar corretamente e sua atenção não pode se dirigir a ambas as coisas ao mesmo tempo” (SOLÉ, 1998, p. 26). A autora ainda completa que “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (SOLÉ, 1998, p. 27). Quando o leitor se torna

ativo e controlador das estratégias de leitura, é possível compreender o texto pela dedução que leva a interpretação.

Quando a compreensão não se efetiva, o leitor é capaz de “empreender ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.” (SOLE, 1998, p.27). As estratégias de previsão e levantamento de hipóteses são mecanismos presentes durante todo o processo de aprendizado da leitura, sendo necessário que se ensine pois, “os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando como a história pode acabar [...]” (SOLE, 1998, p.28).

Solé (1998) destaca sobre um “leitor ativo” que é capaz de realizar a leitura atribuindo sentido ao texto, levando em consideração suas experiências e conhecimentos prévios. Esse leitor ativo, define os objetivos de leitura e coloca em prática as estratégias necessárias para a compreensão do texto. Considerar a definição do objetivo da leitura, se torna também uma estratégia de leitura delineando que ler para procurar uma determinada informação é diferente que ler para compreender uma ideia ou ainda ler para transmitir um resumo para outra pessoa.

Outra estratégia comum é conhecer o objeto de leitura (os diferentes gêneros textuais, como bula de remédio, jornal, livro de imagens, livro de histórias clássicas, fábulas, etc.), segundo o que afirma Solé (1998, p. 43) “os textos oferecidos aos alunos para que estes elaborem uma interpretação devem deixar-se compreender”. Ao realizar uma atividade para ensinar a conhecer o texto e procurar pontos para referenciar-se e buscar interpretações, é importante que os alunos não conheçam o texto apresentado, para que possam procurar elementos que favoreçam a compreensão leitora.

Exercitar o conhecimento do texto (ou objeto leitor) é favorecer a busca por informações necessárias ao leitor para efetivar a leitura. Solé justifica que quando o leitor não domina o texto, esforça-se e aumenta seu repertório de estratégias para compreendê-lo. O inesperado torna a leitura um diálogo em que o leitor busca estratégias para compreender e interpretar pois, segundo Solé (1998, p. 70):

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades, para situações de leituras múltiplas e variadas.

Um ponto importante a ser destacado é o ato de realizar inferências que, para Koch (2013, p. 28), consiste em “estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios”. Para os alunos que estão em processo de aprendizagem de leitura é necessário ensinar as estratégias de leitura necessárias para compreensão textual, que discutiremos mais adiante.

Ainda sobre o significado de inferência, Coscarelli (2002, p. 2) traz a afirmação de que “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”, havendo a prevalência do raciocínio prático. Por exemplo, na placa do quebra-molas não está escrito que você deve reduzir a velocidade por segurança, tem apenas a imagem de um quebra-molas e você realiza uma inferência, automaticamente, a partir de uma imagem e aciona seus conhecimentos sobre aquela placa para compreender o seu significado. É possível afirmar, então, que inferência é um ato cognitivo que é utilizado ao ler buscando mecanismos para compreender o texto unindo as informações visuais que estão frente aos olhos às informações não-visuais que são consideradas conhecimentos prévios.

Entender que a leitura e todos os seus processos referentes a uma estrutura cognitiva, podem ou devem ser ensinados, pois, Smith (1988, p. 22) afirma que o “cognitivo significa conhecimento e estrutura implica organização, e é isto que temos em nossa cabeça, uma organização do conhecimento”. Pensar numa organização para ensinar os processos pelos quais a criança passa na aquisição da leitura é pensar em ensinar as crianças a pensar sobre a leitura. Aprender não se torna um objetivo final, mas se transforma em aprender todo o processo que leva à leitura.

O processo do aprendizado da leitura envolve o ver as letras, saber que juntas formam palavras e que as palavras dizem algo possível de interpretar até o uso do armazenamento da

memória para que não seja necessário sonorizar as letras para formar palavras. Compreender o que está escrito é o objetivo principal de quem realiza a leitura e esse processo não acontece automaticamente. Para aprender a ler a criança passa por estágios do desenvolvimento da leitura (reconhecimento das letras, sonorização do início da leitura, decodificação, decifração, etc.). Segundo Maranhe (2011, p.138) “a descoberta do fonema como chave para a compreensão do princípio do alfabeto”, acontece quando a criança descobre que as letras representam sons e que os sons juntos formam as palavras.

O próximo capítulo apresenta as fases da leitura e suas características de acordo com Maranhe (2011), Monteiro e Soares (2014); e Ferreiro e Teberosky (1999). O conhecimento dessas fases, suas características e evolução de uma fase à outra serão utilizadas para a análise dos dados obtidos a partir da aplicação das atividades.

3. AS FASES DA LEITURA: UMA CONCEPÇÃO TEÓRICA

Baseando-se nos estudos de Maranhe (2011), Monteiro e Soares (2014); e Ferreiro e Teberosky (1999) este capítulo apresenta as fases de leitura das crianças. A partir dos estudos dessas autoras, é possível compreender o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura de crianças. A partir da realização das atividades planejadas para esta pesquisa, utilizando as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), identificamos as fases nas quais as crianças estavam no período da realização da coleta de dados. As autoras que embasam teoricamente esse capítulo se preocuparam em traçar as características básicas identificadas em cada fase e também indicaram as diferenças presentes na fase anterior e na posterior.

Um aspecto importante a ser destacado por estar diretamente ligado às fases da leitura são as fases da escrita. As fases da escrita são utilizadas e estudadas em relação à etapa de apropriação do sistema de escrita que a criança se encontra. O processo da evolução da escrita tem destaque nos estudos sobre alfabetização, porém a evolução da leitura é um assunto que também merece destaque por ser tão importante quanto.

Ferreiro (2011, p.22) divide a escrita em três grandes períodos, os quais apresentam subdivisões. A autora denomina o primeiro momento de “distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico”; o segundo momento de “a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo)” e o terceiro momento de “a fonetização da escrita (que se inicial no período silábico e culmina no período alfabético).

No primeiro estágio, denominado de *distinção entre icônico e não-icônico*, a criança entende que entre escrever e desenhar são ações diferentes. Estando no estágio icônico, a criança desenha para escrever algo, pois como afirma Ferreiro (2011, p.22) “ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma de objetos”. Quando a criança compreende que escrever é diferente de desenhar e passa a escrever letras que conhece para representar palavras, o nível de desenvolvimento evolui para não-icônico sobre qual Ferreiro (2011, p.22) afirma que “ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem as formas de objetos”.

O segundo estágio, denominado de *construção de formas de diferenciação*, a criança escreve letras que conhece para representar palavras porém não há relação entre grafema e fonema nessa escrita. Este estágio tem duas características denominadas de eixos qualitativos e quantitativos. No eixo quantitativo, segundo Ferreiro (2011, p. 23) a criança escreve de forma que possibilita “variar a quantidade de letras de uma escrita para outra para obter escritas diferentes”. Ou seja, a criança utiliza as letras de acordo com o tamanho do que tem a escrever, por exemplo: utiliza muitas letras para escrever elefante e poucas letras para escrever formiga. Já no eixo qualitativo, a criança pode “variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade.” Ou seja, a criança utiliza as mesmas letras em posições diferentes para escrever diversas palavras. O segundo estágio é relacionado ao nível de escrita pré-silábico.

O terceiro estágio, denominado de *fonetização da escrita*, a criança segundo Ferreiro (2011, p. 27) considera que as “letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral”. Este estágio é o início do nível de escrita *silábico* que evolui até que a criança seja atenta ao considerar “uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras” (FERREIRO, 2011, p.27). A autora ainda considera o nível silábico o de maior importância e justifica que esta hipótese “permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre palavras.” Este nível de escrita possibilita o início da relação entre grafemas e fonemas, necessários para os próximos níveis de escrita. No nível *silábico* a criança identifica e escreve as letras e já reconhece que para escrever palavras é necessário utilizar letras e nesta fase a criança começa a reconhecer o som das sílabas e costuma escrever uma letra por cada som silábico.

No nível *silábico-alfabético* a criança conhece a maioria das características do sistema alfabético e escreve quase convencionalmente, pois tem dificuldade apenas nas sílabas mais complexas e também em letras que apresentam sons parecidos. Ferreiro (2011, p. 29) considera que este nível é marcado pela descoberta de que “a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores” e é quando a criança “ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido” além de compreender que “a identidade de som não garante a identidade de letra” (FERREIRO, 2011, p.

29). Neste nível de escrita é possível compreender que o que a criança conhecia antes é importante para compreender o sistema de escrita, porém, não é o suficiente. A partir desse entendimento, a criança passa a identificar as variações entre os fonemas e grafemas.

No nível *alfabético* a criança já se apropriou do sistema de escrita alfabético sendo capaz de identificar quais letras devem ser escritas de acordo com as regras de ortografia. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 219) consideram que este é “o final dessa evolução. Ao chegar neste nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” a partir desse estágio, a criança se depara com os conflitos existentes na ortografia, porém, não haverá grandes problemas na escrita, pois já aprendeu a analisar soluções para as variações linguísticas.

No mesmo sentido, a leitura também é composta por fases tanto na leitura de palavras, quanto em relação à leitura de orações. Nos tópicos desse capítulo estão as principais discussões a respeito do processo de apropriação da leitura e as etapas que marcam este processo.

3.1 Fases da leitura segundo Maranhe (2011) e Monteiro e Soares (2014)

Ao estudar sobre como a criança compreende a leitura Maranhe (2011, p. 139), recorre às pesquisas de Frith (1985) que considera que “a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, é um processo interativo e passa por três fases: logográfica, alfabética, ortográfica”.

A *fase logográfica* é quando a criança sabe o que está escrito de acordo com padrões memorizados, sem a interferência da posição das letras. A leitura logográfica acontece na leitura de rótulos, placas e títulos de desenhos que a criança reconhece automaticamente. É possível, por exemplo, trocar algumas letras do rótulo de algum produto mantendo a estética principal, que a criança ainda realizará a leitura do texto como se ele ainda estivesse inalterado. (MARANHE, 2011, p. 139). Sobre as características do estágio logográfico, Monteiro e Soares (2014) complementam que “é caracterizado por estratégias de uso de pistas visuais e ambientais para o reconhecimento da palavra escrita”.

A *fase alfabética* é descrita por Maranhe (2011) quando a criança começa a compreender que existe uma relação entre grafema e fonema, ou seja, que as letras representam/possuem sons próprios. Nesta fase a criança compreende que há relação da fala e da escrita na atividade de leitura. Nesta fase, a criança pode substituir o som do |z| por som de |s| na palavra coisa, por exemplo e depois corrigir, dependendo do contexto no qual a palavra encontra-se e também dependendo do momento do desenvolvimento em que a criança está e se conhece as regras mais simples ou as mais complexas da ortografia. (MARANHE, 2011, p. 139). Esse estágio, chamado de alfabético é caracterizado, segundo Morais (1996, p. 186) pela “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”.

Conforme descreve Maranhe (2011) a *fase ortográfica* é quando a criança organiza a leitura sem realizar a conversão fonológica, pois as palavras já estão organizadas no léxico¹ e a criança pode realizar uma leitura automática. Neste estágio do desenvolvimento da leitura, há a fusão entre a fase alfabética e a fase logográfica, pois a criança é capaz de realizar o reconhecimento do padrão memorizado e, também, pode analisar sequencialmente os fonemas. (MARANHE, 2011, p. 139).

No mesmo viés, Morais (1996, p. 186) afirma que o estágio chamado de fase ortográfica é caracterizado pelo “reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (as sílabas e os morfemas, por exemplo), levando em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica), mas não seus sons (contrariamente à estratégia alfabética)”.

Monteiro e Soares (2014, p. 452) ainda complementam que as estratégias de leitura presentes nos estágios logográfico e alfabético favorecem “o desenvolvimento do estágio ortográfico”. E complementam que “os processos do tipo ortográfico e alfabético não se sucedem necessariamente. Eles podem surgir paralelamente e a ordem de aparecimento depende do método de instrução”.

¹ É importante definir que para a área da linguística, segundo o dicionário, léxico é o repertório de palavras existentes numa determinada língua.

Mesmo que os estudos indiquem que os estágios não apresentem uma ordem cronológica de acontecimento, 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”. E ainda afirmam que é “a via fonológica a estratégia principal para as crianças que estão aprendendo a ler, uma vez que elas ainda estariam construindo o léxico ortográfico na memória”.

Ainda sobre a via fonológica de reconhecimento de palavras Monteiro e Soares (2014, p. 452) ressaltam que:

Para Ehri (1992, 1998), os leitores aprendem palavras automaticamente formando conexões entre as letras grafadas – a escrita da palavra – e os sons na pronúncia das palavras. Essas conexões são formadas quando os leitores veem a escrita da palavra – a ortografia –, pronunciam a palavra, distinguem fonemas na pronúncia e reconhecem como os grafemas representam os fonemas nessa palavra. Exposições repetidas às palavras escritas garantiriam essas conexões na memória.

Mesmo que existam outros fatores que interfiram na leitura, pode-se compreender que as conexões mentais que transformam a experiência leitora em memória são fundamentais para que a criança possa ler todas as palavras sem ter que recorrer sempre às vias fonológicas, sendo que o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo do tempo favorece a fluência da leitura, pois, segundo Monteiro e Soares (2014, p.451) “a identificação de palavras pode ser realizada de forma rápida e fácil, com automatismo, não requerendo muito esforço e atenção do leitor”.

No entanto, Monteiro e Soares (2014, p.452) chamam a atenção para as dificuldades que muitas crianças apresentam no que chamam de “processo de mapeamento automático da escrita de palavras e de sua pronúncia” e ainda completam afirmando que essas crianças com dificuldades para aplicar a fluência na leitura

podem necessitar de muito mais treino para atingir um nível normal de aprendizagem da leitura pela via lexical (EHRI; SALTMARSH, 1995; REITSMA, 1983). Assim, torna-se necessário buscar indícios sobre as estratégias usadas por elas para a leitura de palavras. A partir da caracterização dessas estratégias poderemos saber em que medida elas impedem a identificação da pronúncia e do significado da palavra escrita pelas crianças. (MONTEIRO E SOARES, 2014, p. 453)

Complementando, sobre o processo de compreensão do significado da palavra que foi lida, Maranhe (2011, p. 140).

A partir do momento em que estamos diante de uma palavra a ser lida e esta é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação – o semântico – com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra. Com isto, sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), finalizando a leitura em voz alta.

A rota lexical, citada pela autora, é considerada como uma rota de reconhecimento visual das palavras, onde a estética da palavra se torna um padrão memorizado que pode ser ativado instantaneamente, sem que seja necessário buscar apoio no sistema fonológico das letras e juntá-las formando as sílabas e posteriormente as palavras.

Sem o processo de reconhecimento visual das palavras e ativação do sistema semântico buscando compreender o significado da palavra, automaticamente, a leitura seria um processo lento e demorado. Para Kleiman (2013, p. 31) a leitura é uma “atividade intelectual que começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo”. Sendo assim, a leitura começa com a intenção de olhar algo e posteriormente surge o objetivo de interpretá-lo, seja este algo qualquer um que seja, inclusive o texto.

O leitor iniciante, segundo Kleiman (2013) lê palavra por palavra, quando não letra por letra para formar o que está escrito. A partir do desenvolvimento da habilidade de leitura, passa a ler de maneira mais fluente, analisando a grafia e o conjunto sem a necessidade de identificar fonemas.

3.2 As fases da leitura segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999)

Baseando-se na teoria dos processos de conhecimento de Piaget, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam a perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura, na qual partiram da afirmação de Piaget, de que o sujeito é construtor ativo do conhecimento, e demonstraram que as crianças podiam desenvolver o conhecimento em relação à leitura e a escrita muito antes de estarem matriculadas na escola. 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. Baseando-se nesse viés argumentativo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 105) afirmam que “as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes de um ensino sistemático”, ou seja, a criança não fica à espera de uma professora e de ser matriculada na escola para começar a pensar sobre o sistema de escrita. Acompanhando essa afirmação, entende-se 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.

Considerando a palavra leitura como “um processo de interação entre leitor e o texto”, segundo nos aponta Solé (1998, p. 22), é importante destacar que se uma criança não sabe ler, isso não é empecilho para que ela tenha ideias sobre a representação gráfica e, também sobre os objetivos da realização da atividade de leitura e da escrita. A criança consegue verificar, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e conhecimento, que letras escrevem palavras e numerais contam a quantidade.

Conhecendo o sistema gráfico e não sabendo ler, 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”.

Para estabelecer critérios de possibilidade de leitura ou o que não é possível ler, antes as crianças precisam reconhecer letras, numerais e diferenciá-los. Em um primeiro momento as letras e os numerais são confundíveis, já 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 desse 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 porque se pode ler o texto, as crianças dizem 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.

Há de se destacar que existem suas similaridades e diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, principalmente em questões de convenções. Definitivamente não se fala como se escreve e não se escreve como se fala. Smith (1989, p. 53) afirma que “não é difícil detectarmos quando um falante lê a partir de um texto preparado para a publicação ou quando uma passagem que lemos é a transcrição inédita de uma palestra espontânea”.

Ler o texto que tem como objetivo ser lido e o texto que tem como objetivo ser falado são faces diferentes da leitura, pois segundo Smith (1989, p. 54) a fala e o texto impresso “não são diferentes linguagens, mas possuem diferentes convenções para a utilização do vocabulário e da gramática”, e ainda destaca que “a linguagem falada faz exigências consideráveis sobre a memória a curto prazo, o que não é o caso da linguagem escrita”. Sendo possível, que os olhos voltem ao texto quantas vezes for necessário para que se possa ler e reler o contexto buscando a compreensão final.

Ordenar as palavras que necessitam maior atenção no texto e buscar o que Smith (1989, p.58) chama de “indícios textuais” favorece a compreensão e só será eficiente se houver comprometimento por parte do leitor com o texto.

Porém, a criança aprende a ser um leitor ouvindo as leituras que outras pessoas realizam, mesmo que as duas formas de linguagem tenham características próprias. Justificando a ideia de que a criança aprende a ser leitor ouvindo as histórias, Carvalho (2007, p. 53) explica da seguinte forma:

As crianças acostumadas a ouvir histórias lidas em voz alta aprendem aos poucos sobre sintaxe (a forma pela qual as palavras são organizadas para fazer

sentido) ou o léxico ou vocabulário da língua escrita. Isso vai ajudá-las a aprender a reconhecer de ouvido as normas linguísticas que regem a escrita, mesmo que ainda não saibam empregá-las. (CARVALHO, 2007, p. 53)

Para haver o desenvolvimento do 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. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 105) afirmam que o contato com objetos da cultura escrita influenciam, diretamente, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

As autoras Ferreiro 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 na imagem sem levar em consideração os aspectos textuais que acompanham a imagem em questão. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.104-112) o estágio “decifrado sem sentido – a criança não busca o sentido nem na imagem nem no texto. A criança “limita-se a decifrar elementos isolados” seja uma letra ou sílabas que não apresentam relação com o texto e nem com a imagem. Neste momento 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*:

No estágio “primazia do decifrado” – a criança é capaz de antecipar o sentido do texto a partir da imagem, mas sabe também que o texto não é inteiramente previsível a partir da 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, p.104-112), 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. Suas tentativas de conciliação, sempre 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 sabe 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”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 162)

De acordo com as afirmações anteriores, de que a criança tem um conhecimento diferente sobre as palavras e que é capaz de ordená-las de acordo com a ordem de emissão, é possível compreender que a criança se desenvolve em relação ao reconhecimento gráfico, conforme o 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, pode-se destacar, também, os inúmeros atos de leitura que a criança observa o adulto realizar, destacando os atos de leitura, especialmente, direcionados a criança em questão como leitura de livros, enunciados dos desenhos preferidos, cartaz de filmes etc.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 165) afirmam que a voz não é o único indicativo de que a leitura está sendo realizada, pois “é tanto a postura como a direção do olhar, ou o tipo de exploração que os olhos realizam”. Frente aos atos de leitura que o adulto realiza para as crianças, as crianças imitam a efetivação dos atos de leitura pois um modelo foi dado “reproduzindo os gestos observados no adulto”, como afirma Ferreiro e Teberosky (1999, p. 166). 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.

Diante disso, pode-se refletir que a leitura envolve os sentidos e o envolvimento do corpo, assim como afirma Goulemot (1996, p. 108), a leitura juntamente com o leitor, definem “uma posição (atitude) do corpo” em relação ao que se está lendo, e o próprio autor afirma que essa posição também é alterada levando em conta como as gerações se relacionam com a leitura.

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 das crianças para se ensinar a ler segundo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290):

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.

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.

3.3 Fases da leitura proposta segundo modelos evolutivos.

Partindo de observações do processo de aquisição da leitura em crianças no ensino escolar, surgiram alguns modelos formais de aprendizagem da leitura os quais procuram descrever a aquisição da leitura em estágios ou fases. É importante considerar que o que é chamado de modelo designa-se apenas à organização das fases do desenvolvimento segundo os estudos dos autores Chall (1979), Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981), Frith (1985). A utilização da expressão modelo não se trata de um padrão a ser seguido e também não considera que todas as crianças devam seguir um tipo modelar de aprendizagem e nem defende métodos de ensino da leitura.

Um dos primeiros modelos foi proposto por Chall (1979) o qual considera a existência de quatro fases e a última fase acontece quando a pessoa é capaz de utilizar a leitura de modo criativo e crítico. A primeira fase denominada fase 0 acontece entre 0 e 6 anos que é quando a criança aprende sobre a linguagem oral e adquire conhecimento sobre o mundo ao qual pertence e desenvolve habilidades que serão importantes para a aprendizagem da alfabetização. Nessa fase, a criança pode até ler algumas palavras, mas não é considerada uma verdadeira leitura pois se trata da fase chamada de *logográfica* que é quando a criança lê por memorização de palavras que são muito familiares, pois se alterarmos a aparência ou formato das letras a criança não consegue reconhecer a palavra.

A segunda fase do modelo sugerido por Chall (1979) é a fase 1 que é onde ocorre a *leitura inicial* ou *decodificação* e acontece entre os 6 e 7 anos. De acordo com essa autora, a evolução da fase 0 para a fase 1 acontece quando a criança capaz de relacionar os sons das palavras da linguagem oral às letras o que permite uma decodificação fonológica as primeiras palavras e começar a construir um vocabulário visual delas (MARTINS, 1996; SILVA, 2003). Essa fase engloba a fase escolar de alfabetização que é quando se tem o principal objetivo a aprendizagem da leitura e escrita para desenvolver outras aprendizagens.

A terceira fase do modelo de Chall (1979) é a fase da *consolidação e fluidez* e ocorre entre os 7 e 8 anos. É quando a criança consolida o que aprendeu na etapa anterior e ocorre o início da fluência leitora e também passam do uso consciente para um uso automatizado da leitura. Nesse momento a criança é capaz de identificar aspectos que proporcionam maior agilidade e fluidez na leitura e a torne um leitor mais eficiente. Nessa fase o vocabulário do leitor amplia-se consideravelmente, expandindo significativamente a quantidade de palavras que pode-se ler de forma global (MARTINS, 1996, SILVA, 2003).

A quarta fase é identificada pela ideia de utilizar a leitura é para *aprender sobre o novo* e ocorre entre os 8 e 13 anos de idade. É a fase na qual os conhecimentos linguísticos são concretizados e o principal objetivo da leitura torna-se aprender sobre o que é desconhecido. Nesta fase é necessário ter uma maior atenção à aprendizagem de estratégias cognitivas que são importantes para a compreensão leitora e que irão se desenvolver ao longo das vivências de leitura realizadas pelo sujeito. (SILVA, 2003).

Outro modelo de referência no processo de aprendizagem da leitura é o de Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981). Estes autores basearam-se na teoria de Piaget e defendem que o aprendizado da leitura é processado em quatro fases caracterizadas pelas mudanças qualitativas das estratégias utilizadas pelas crianças ao aprender a ler (SILVA, 2003).

A primeira fase é a da *adivinhação linguística*, na qual a criança realiza associações de acordo com a imagem visual da palavra e a sua enunciação de acordo com o contexto em que estas costumam aparecer. Esta etapa é caracterizada pelo aumento de um tipo de vocabulário visual, ao qual adicionam-se palavras à medida que a criança passa a conhecê-las e são

reconhecidas como se fossem desenhos. No mesmo sentido, se apresentar à criança um desenho de uma menina e um cão no mesmo espaço e estiver escrito cão, a criança poderá ler menina pois antecipa, pela imagem, mas não reconheceu características da palavra escrita. O mesmo acontece em relação a leitura de livros, a criança pode considerar que no início do livro é possível ler “era uma vez...” apesar de o livro estar começando de outra maneira. (MARTINS; NIZA, 1998)

A passagem para a segunda fase deste modelo acontece baseada em conflitos os quais a criança experimenta. Um desses conflitos relaciona-se a estratégia se mostrar inadequada e a frase ou palavra se mostra sem sentido ou sem significado aparente e também quando a estratégia utilizada não leva a identificação de palavras que aparecem isoladas representando uma imagem. A partir da tentativa de identificação das palavras apresentadas, a criança passa a perceber os erros cometidos ao utilizar tais estratégias. (SILVA, 2003)

A segunda fase é nomeada de *aproximação visual* que é quando a identificação da palavra apresentada não depende exclusivamente do contexto ao qual ela se encontra. Nesse momento, a criança passa a considerar índices gráficos, como por exemplo, a primeira letra da palavra, a última letra ou o seu tamanho. (SILVA, 2003). Nesta etapa a criança reconhece as palavras novas tendo como referência uma palavra que já conhece. Se for apresentada a palavra “morango”, a criança pode identificar como maçã ou mamão, pois são palavras as quais a criança identifica pela primeira letra. Nesse exemplo, a criança demonstra a capacidade de realizar a aproximação visual fazendo o reconhecimento de características que identificam a palavra em seu vocabulário visual. Para a identificação dessas palavras a criança utiliza pistas de similaridade na aparência da palavra e também utilizando o contexto para confirmar ou refutar a identificação da palavra.

Na terceira fase que é nomeada de *decodificação sequencial* e ocorre aos 7 anos de idade, é caracterizada pela aquisição do processo de decodificação frente a utilização de algumas regras de correspondência entre grafema e fonema (SILVA, 2003). A possibilidade de recorrer a essas regras de correspondência possibilita a criança ser capaz de identificar palavras que são desconhecidas ou pouco usuais. A passagem da segunda para a terceira fase se dá, pois as estratégias se tornam insuficientes frente ao aumento do vocabulário escrito que deve ser processado e também é favorecida pela iniciação do ensino formal da leitura e da escrita. Nesse

momento, as capacidades cognitivas das crianças aumentam e favorecem a concentração nas relações entre grafema e fonema, mesmo sem um método de ensino na esfera fônica.

A quarta e última fase é identificada como *descodificação hierárquica* e é quando a criança utiliza na descodificação da palavra, regras ortográficas complexas e leva em consideração que o posicionamento das letras nas palavras pode alterar o som das mesmas, como por exemplo o s inicial e o s final (SILVA, 2003).

Um terceiro modelo considerado como referência para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da leitura foi apresentado por Uta Frith em 1985. A autora definiu uma teoria cognitiva da aprendizagem a qual influenciou várias investigações posteriores em pesquisas na área da aquisição da leitura. Para a autora a aprendizagem da leitura ocorre em três etapas. A primeira é a denominada de *logográfica* que está relacionada ao desenvolvimento do léxico logográfico que aciona a memória semântica. Nesta fase, a partir dos 3 anos de idade a criança é capaz de reconhecer de modo global um número pequeno de palavras utilizando como recurso, sua configuração global e alguns indicadores gráficos que a fazem memorizar a palavra, como cores, forma, e ilustrações que acompanham a palavra. A autora não considera esta leitura logográfica como verdadeira ou real, pois não há consolidado os processos cognitivos necessários para ler muitas palavras (SILVA, 2003).

A segunda fase do desenvolvimento da leitura de acordo com Frith (1985) é denominada *alfabética*, a qual a criança está iniciando o processo de relacionamento entre o grafema e o fonema. Nesta fase a criança começa a descodificar e escrever palavras simples e novas. Porém, reconhecer as letras e relacioná-las aos fonemas correspondentes individualmente não é suficiente para que a criança realize a ação leitora de maneira competente.

Para ler a criança precisa aprender a combinar os sons das letras com o objetivo de formar as palavras, pois os sons combinados são diferentes dos sons individuais (CITOLER, 1996). Nesta fase a criança passa a co-articular os fonemas em palavras e frases, neste momento a criança avança na compreensão e no relacionamento dos fonemas e grafemas e passam a ser capazes de alterá-los baseando-se nas regras do sistema de escrita que é caracterizado pelas irregularidades da língua. Esses obstáculos auxiliam a criança a consolidar o conhecimento

ortográfico ocasionando uma leitura fluente. De acordo com Uta Frith, é nesta fase que a criança começa a ter as dificuldades da aprendizagem tanto na leitura quanto na escrita (CITOLER, 1996).

Por último, a fase *ortográfica* que é caracterizada pelo uso do reconhecimento visual das palavras e também as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas, o que auxilia a escrita de palavras as quais os fonemas apresentam variações. A criança deixa de utilizar as regras de correspondência entre grafema e fonema e passa a reconhecer as palavras de forma direta pois já se apropriou de sua representação gráfica pelo fato de já ter lido-as diversas vezes (CITOLER, 1996).

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.

4. O ENSINO DA LEITURA E AS ORIENTAÇÕES PRESCRITAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Uma das tarefas basilares da educação básica é garantir o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, promove um relacionamento entre as crianças e as atividades de leitura, de escrita e suas mais variadas utilizações. Diante disso, neste capítulo temos como propósito explorar as orientações normativas a respeito dos aspectos direcionados à aprendizagem da língua escrita.

Entendemos que a mobilização da educação básica para o processo do que ensinar a ler e a escrever, deve estar ancorada sobre a mediação pedagógica, que aponta possibilidades para que a criança construa e reconstrua o conhecimento sobre a língua escrita. Existindo a preocupação com a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, os envolvidos nas etapas da educação básica buscam maneiras de fazer, ou melhor, procedimentos pedagógicos para se efetivar o ensino de tais competências.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p.31) afirma que “o método não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. O professor é um mediador entre a criança e o objeto que se deseja conhecer. Tendo como objetivo ensinar as estratégias de leitura necessárias para a compreensão leitora, os professores planejam o momento da leitura demonstrando um comportamento leitor adequado para aquele momento visando:

[...] ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve-se ofertar 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. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.55).

Considerando a leitura como interação entre leitor e texto, e levando em consideração o objetivo da leitura ao ensinar as estratégias de leitura, Solé (1998) destaca a construção de sentido presente no momento de extrair as informações necessárias.

É importante situar que este trabalho precisa considerar estes pontos para afirmar que as atividades que favorecem o aprendizado significativo e não mecanizado em relação a leitura e escrita, uma vez que a criança é considerada sujeito ativo do processo de compreensão da língua escrita.

Colocando em evidência, o sujeito, criança de 4 a 5 anos que é foco desta pesquisa, que vive em uma sociedade tendo contato com textos (rótulos, etiquetas, roupas, brinquedos, tv, tablet, celular, livros, revista, escola, etc.) é possível identificar um ser que aprende sobre o mundo textual constantemente.

O que se pretende é pautar quais são os processos de aprendizagem do sujeito. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) indicam que há uma distinção entre “método de ensino” e “aprendizagem do sujeito”, sendo que o método pode “favorecer, estimular ou bloquear a aprendizagem”. Ainda para as autoras é importante destacar que método de ensino são estímulos e a aprendizagem é a “substituição de uma resposta por outra” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Nesse sentido, entende-se que ao aprender sobre um objeto o conhecimento anterior é substituído ou absorvido pelo conhecimento atual.

Para que seja possível discutir sobre o processo de aquisição da leitura Ferreiro e Teberosky (1999) relatam sobre os métodos como apoio ao processo de aprendizagem, mas que não são os responsáveis.

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética, supõe, necessariamente que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos. O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não pode criar a aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 31)

É útil afirmar que o professor não é, nem pode ser considerado um transmissor de conhecimentos, mas alguém empenhado em criar situações e estímulos para que em interação, a criança efetive a aprendizagem, sendo que para essa ação ocorrer, o sujeito deve estar ativo em relação do aprendizado pois:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada

(pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível) de desenvolvimento. Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, seguindo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 32)

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p.33) ainda afirmam que “o caminho em direção ao conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais algumas das quais são errôneas, porém construtivas”. Para que a criança aprenda sobre a língua escrita é necessário que entenda como é a utilização da língua escrita e criar esquemas para que compreenda como ela se constitui, basicamente, para depois criar estratégias de compreensão.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33), “na teoria de Piaget, o conhecimento aparece como uma aquisição e não como um dado inicial”. Diante dessa afirmação, é compreensível que o conhecimento não esteja a uma distância a qual seja possível medir a passos, sendo que cada passo é um avanço em relação a chegar mais perto do conhecimento.

Para a criança desenvolver a linguagem escrita e estabelecer critérios para efetivar a leitura, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p.33), é necessário grandes reestruturações globais, as quais comparam e relacionam os conhecimentos sobre algo para que sejam reorganizados formando um conhecimento novo. Algumas reestruturações são descartadas por serem inadequadas às possibilidades, porém são todas parte da construção do conhecimento. Segundo as autoras, é eliminando, seriando, reorganizando, reestruturando, comparando e observando que o ser humano busca maneiras de compreender o incompreendido.

O aprendizado como forma de construção do sujeito em contato com o objeto do conhecimento é uma ferramenta de desenvolvimento da criança no qual se torna capaz de realizar ações baseadas em si mesmo. Nesse mesmo sentido, o conhecimento da linguagem como meio de comunicação social é uma afirmação importante nesse trabalho, sendo que a criança como aprendiz da linguagem em forma de sistema de escrita se torna capaz de realizar de se tornar um leitor competente e crítico.

O foco desta pesquisa está nos aspectos cognitivos do processo de aquisição da leitura pelas crianças com idade de 4 anos e que frequentam a escola. Sobre a importância de pesquisas sobre os processos cognitivos da leitura, Monteiro e Soares (2014, p. 451) afirmam que:

Nas últimas décadas, especialistas na área da leitura, em particular do campo da psicologia cognitiva, têm enfatizado a relação entre leitura de palavras e compreensão de textos, o que explica a significativa produção de pesquisas que abordam o reconhecimento da palavra escrita como um importante foco de investigação sobre o processo de leitura.

Sabendo que na escola, para ensinar as crianças sobre letras e números, torna-se prudente e interessante buscar mecanismos que os tornem significativos. As primeiras letras as quais criança se relaciona, são as letras do seu nome. A parte interessante, e que muitas vezes não é mencionado e que Ferreiro e Teberosky (1999, p.59) pontuam é que os números também pertencem as crianças de alguma maneira, como por exemplo “9 é o número do Javier e o 2 é o número do Ramiro, isto é, o número do andar do edifício de apartamento onde vivem seus amigos ou em termos de sua própria existência concreta, o botão do elevador que é preciso apertar para chegar aonde vivem”.

Uma das primeiras experiências de leitura das crianças na escola, é quando elas passam a reconhecer seus próprios nomes, muitas vezes não porque compreendem totalmente a escrita gráfica, mas porque memorizaram quais são as letras que formam seu nome, e posteriormente leem os nomes de todos os colegas por memorização ou reconhecimento. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p.66) afirmam que “muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de certas características formais específicas”. Para as autoras, as características formais estão relacionadas às exigências que as crianças determinam para que possam ler, por exemplo, ter no mínimo três letras ou exigir que as letras sejam variadas. Quando a criança estabelece estas necessidades básicas para que a leitura aconteça, está criando mecanismos de compreensão leitora também.

No caso do teste de leitura de orações ou palavras acompanhadas de imagens, a criança compreende que a frase está relacionada à imagem. Sobre isso Ferreiro e Teberosky (1999, p.80) que encontram em uma pesquisa, um exemplo “do desenho sendo para ler”, pois a criança lê e interpreta a partir da representação gráfica do desenho e supõe essa interpretação sobre o texto

verbal escrito. As autoras ainda salientam que quando a criança realiza a atividade leitora a pedido de outros, há grande incidência de que iniciem a frase com “diz que” mostrando que as crianças ensaiam a leitura do modo com o qual observam os adultos realizando as leituras ou quando os adultos leem para a criança.

A partir da realização da atividade em que se pede que a criança leia algo, é importante pedir que a própria criança localize a palavra que leu, ou parte de uma oração a qual ela realizou a leitura. Nesses “atos de leitura”, como chamam Ferreiro e Teberosky (1999, p.96), o que se supõe é que as crianças produzam enunciados a partir da leitura, diferentemente do que fariam em uma situação de fala cotidiana. As autoras ainda afirmam que há duas ações diferentes, sendo que uma é ler o texto globalmente e a outra é indicar a localização do que foi lido. Para localizar o que o que foi lido a criança busca estratégias para justificar a indicação como por exemplo a primeira letra da palavra.

Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999, p.96), sobre a leitura do texto verbal, “para que se chegue a lê-lo é necessário passar da correspondência global à correspondência termo a termo”. Dessa maneira, é possível compreender que para a criança ler de maneira efetiva ela precisa passar da decifração que é o ato de supor o que está escrito, para a decodificação, que é a leitura a partir da compreensão das letras e sílabas que formam uma palavra.

Para ler efetivamente, as crianças, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.105) “possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático”. De acordo com essa informação as autoras ainda afirmam que, de acordo com o nível de desenvolvimento no qual se encontra, a criança está mais ou menos apta para receber o ensino sistemático e ainda que esse mesmo nível defina a facilidade ou a dificuldade em “conciliar as propostas adultas com suas hipóteses sobre a escrita” de acordo com as autoras.

Nesse sentido, a criança quando está aprendendo a sistematização da língua escrita, orienta-se pelas imagens como descrito por Ferreiro e Teberosky (1999, p.105) “as concepções de uma criança de 4 anos se orientam no sentido de uma predição do significado do escrito a partir do desenho (ou da informação adulta, em outras situações)”. Ainda de acordo com as autoras, essas predições se adequam às características do sistema de escrita.

4.1 Considerações dispostas nos documentos norteadores sobre o ensino da leitura e da escrita para a educação infantil

Entendendo a leitura como processo de interação entre sujeitos e também entre sujeito e objeto de leitura, a Base Nacional Comum curricular - BNCC (BRASIL, 2017) destaca a curiosidade da criança em relação à cultura escrita, livros, leitura e literatura, sua convivência com os textos escritos e aponta o educador (adulto) como mediador da relação da criança com os textos escritos.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40)

Para o processo da aquisição da leitura, a compreensão da função da linguagem escrita é fundamental para que a curiosidade infantil seja um elemento estimulador, de modo que a criança aprenda a ler e a escrever, criando estratégias de leitura e de compreensão leitora.

A leitura, segundo o volume 6 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) estabelece que desde que a criança nasce, ela tem disponíveis textos para leitura, como “o rosto, a fala, os gestos, a dança, um olhar, um monumento, uma pintura, uma gravura, uma música. E são todos textos possíveis de serem lidos e interpretados”. E também define que:

A leitura também é uma relação entre o texto e o leitor. Ao mesmo tempo que o leitor estabelece relações entre o que lê e os conhecimentos que têm sobre o mundo, vai construindo a compreensão do que está lendo. Essas relações não são únicas nem uniformes. As crianças experimentam e dão significado às suas experiências de formas diferentes. Juntar as letras e formar palavras é apenas

uma das partes do ato de ler, a qual chamamos de decodificação. (BRASIL, 2016, p. 9)

A partir da necessidade de estabelecer uma definição sobre a leitura em documentos oficiais, a BNCC (BRASIL, 2017) considera que a leitura:

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69)

Sobre a amplitude do sentido da leitura, a BNCC (BRASIL, 2017) cita exemplos de objetos de leitura. Englobando as artes, imagens, mídias digitais e imagens em movimento.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, dia-grama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2017, p. 70)

Nesse sentido, fica evidente que é possível ler como ouvinte ou espectador, ampliando assim, as possibilidades de leitura para além do texto escrito.

A BNCC cita também, uma atividade de leitura que tem como objetivo “desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura incidental), como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos, que será depois responsável pela fluência na leitura”. (BRASIL, 2017, p. 89). Essa atividade de percepção e interpretação de imagens indica uma estratégia de leitura. Onde a criança identifica a palavra (ou marca), pois ela conhece a imagem sem saber decifrar o sistema de escrita, as letras ou as sílabas.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a concretização dos estudos propostos foi realizada uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, para isso adotamos como procedimento metodológico a elaboração, a aplicação, a observação e o acompanhamento de cinco atividades de leitura a partir de diferentes estratégias e recursos, como imagens e listas de palavras para crianças entre 4 e 5 anos, de uma turma da educação infantil, de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais.

A pesquisa de abordagem qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). No caso dessa pesquisa, ocorreu por meio do contato da pesquisadora com as crianças e durante as atividades, observando expressões, falas, questionamentos, atividades diversas na rotina educacional e aspectos que possam causar efeitos nas estratégias utilizadas pelas crianças para realizar as atividades propostas. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente escolar trata-se de uma pesquisa ação pois “ênfatizam a interpretação em contexto”, (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18), sendo necessária a observação do contexto e atividades na escola para poder chegar a interpretação da utilização das estratégias de leitura das crianças.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa Thiollent (1986, p.30) afirma que “é utilizada para organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não-casuais, mas suficientemente precisas para se estabelecer que X tem algo a ver com Y na situação considerada” O Caso desta pesquisa, o interesse é analisar as fases de leitura de crianças de 4 e 5 anos em relação ao seu desenvolvimento e também relacionar as fases da leitura e as fases da escrita.

Sendo uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como pesquisa ação, Thiollent (1986, p.14) considera que a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou

participativo.”. No caso dessa pesquisa, era uma necessidade enquanto regente da turma na educação infantil, conhecer sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças para realizar atividades de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. A pesquisa para a realização deste trabalho caracteriza-se pesquisa-ação pois aborda a questão da evolução da leitura, busca compreender as fases do desenvolvimento da leitura de crianças de 4 a 5 anos e propõe como produto final, uma palestra denominada “Fases da leitura e processos de intervenção” coordenada pelas professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Giovana Rodrigues Cabral do Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras.

A palestra tem como objetivo apresentar e discutir as fases da leitura e criar possibilidade de relacionar essas fases como desenvolvimento da fase da escrita, abordando as intervenções que tornam possível o desenvolvimento de ambas. As atividades dessa pesquisa foram planejadas para serem aplicadas sequencialmente com intervalo de quatro semanas entre os meses de Junho e Novembro de 2018.

As atividades desenvolveram-se de modo individual e uma atividade foi proposta de maneira coletiva. A cada mês uma atividade era aplicada e nesses espaços de tempo foi possível desenvolver atividades diversas na sala de aula, inclusive, atividades de reconhecimento, identificação e sonorização de letras, bem como escritas espontâneas, bingo de letras, jogo de dados de letras e também atividades de escrita. Durante o primeiro semestre as crianças conheceram as letras, aprenderam a nomeá-las e também aprenderam os sons de cada uma. Nesse primeiro momento são apresentados os sons básicos de cada letra, sem explorar muito as variações ortográficas que cada letra pode apresentar.

Utilizamos como procedimento metodológico de análise descritiva, a partir da proposição teórica, de acordo com Gill (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 “As 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”. Essa pesquisa se caracteriza como descritiva por considerar necessário o conhecimento sobre desenvolvimento da leitura tanto quanto a evolução da escrita, visando

também identificar e caracterizar as fases da leitura para possibilitar o entendimento de professores para criar possibilidades que ajudem o aluno se tornar um leitor ativo no processo de aprendizado.

5.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de grande porte que possui aproximadamente 800 estudantes, atendendo todas as etapas do ensino básico, desde os 2 anos de idade. O período vespertino atende 472 crianças, sendo 197 matriculadas na educação infantil. A escola possui boa estrutura física, com quadra, pátio externos, parque, biblioteca, sala de informática, rede de internet, para receber as crianças da educação infantil e ensino fundamental.

A escola e a sala foram escolhidas por possibilitar a pesquisa sobre a realidade da própria pesquisadora com crianças de 4 e 5. Todas as crianças participaram da pesquisa, sem objeção dos pais. Nessa escola, trabalhava-se com o sistema apostilado desde a educação infantil, em que o trabalho com a consciência fonológica é realizado com as crianças desde pequenas, o que auxilia também um bom desenvolvimento do vocabulário infantil. Sendo assim, utilizando os resultados de algumas investigações sobre habilidades ligadas à consciência fonológica é possível compreender que o desenvolvimento do conhecimento fonológico tem se mostrado de grande importância no processo da aquisição da leitura e evidenciam a importância da capacidade de manipular, compreender e conhecer as unidades fonológicas para a aquisição da leitura e para, posteriormente utilizá-la como estratégia de leitura para palavras novas. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002).

Essa pesquisa foi realizada com crianças que se encontravam na faixa etária entre 4 a 5 anos, regularmente matriculadas no Infantil IV, o que equivale o primeiro período ou pré-escolar nível 1, que acontecem no período vespertino.

A turma tem 20 alunos majoritariamente de nível sócio-econômico classe média alta, a turma apresenta um nível de aprendizado com grandes estímulos de letramento. Em relação ao nível do desenvolvimento de escrita segundo Emília Ferreiro (2011): 2 das crianças estavam no

início do ano em fase de escrita silábica e 18 em fase pré-silábica. Ao final do ano letivo foi realizada uma nova sondagem do nível de escrita das crianças e foi possível analisar que após as atividades realizadas em sala de aula 1 criança estava silábico-alfabética, 17 na fase silábica e 2 na fase pré-silábica.

5.2 Dos instrumentos de pesquisa

Durante a pesquisa foram realizadas cinco atividades de leitura com o suporte de imagem para crianças da educação infantil em ambiente escolar. Foram elaboradas pela pesquisadora cinco atividades que evidenciassem estratégias de leitura utilizadas pelas crianças com base na realização do estudo sobre as fases da leitura em atividades realizadas por Maranhe (2011), Monteiro e Soares (2014); e Ferreiro e Teberosky (1999) e também nos modelos evolutivos definidos por Chall (1979), Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981) e Frith (1985).

A primeira atividade elaborada privilegiou de leitura palavras, selecionadas de um mesmo campo semântico, no caso de nomes de frutas em cartelas escritas à mão pela professora. A segunda atividade teve como proposta relacionar a palavra à figura. A terceira foi uma atividade realizada com uma cartela com algumas imagens e a criança teria que colocar o nome das figuras, que eram palavras soltas, em cima da imagem, nessa atividade a criança apresentava uma justificativa para relacioná-las. A quarta proposta foi uma atividade com uma cartela com palavras fixas e a criança deveria colocar a imagem sobre a palavra correspondente. A quinta atividade utilizou cartelas com uma imagem e uma frase relacionada à imagem a qual a criança deveria realizar a leitura e localizar palavras selecionadas pela pesquisadora a partir da leitura da criança (para esta atividade foram realizadas duas propostas de imagens diferentes).

Em todas as atividades, após a leitura, a pesquisadora perguntou por que ou como a criança chegou àquela conclusão. O objetivo foi avaliar as estratégias que as crianças utilizaram para justificar sua leitura e interpretação. Nas atividades de leitura de frases acompanhadas de imagens, após a leitura da criança a professora-pesquisadora pedia para a criança localizar com o dedo alguma palavra que ela havia dito e depois, para justificar o motivo da indicação daquela palavra.

Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Maranhe (2011), sobre o processo psicolinguístico da leitura e de Solé (1998) com pesquisas sobre as estratégias de leitura, em que se verificou 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.

Para tal análise, foram utilizados gravações de vídeos, transcrições dos áudios contidos nos vídeos e diário de campo. Para manter a integridade dos participantes da pesquisa, o nome da escola envolvida, nem o nome das crianças não serão mencionados, conforme validam aprovado pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) com o número 1.605.698.

5.3 Aplicação e análise das atividades

Assumimos como procedimento metodológico de análise descritiva e exploratória, da aplicação a partir de atividades de leitura com um grupo de crianças, de 4 a 5 anos, que ainda não estavam alfabetizadas.

As análises das atividades seguiram as nomenclaturas das fases de leitura indicadas pelo aporte teórico do capítulo 3 de acordo com Maranhe(2011), Ferreiro e Teberosky (1999) e o modelos evolutivos propostos por Chall (1979), Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981) e Frith (1985).

A realização da pesquisa teve por finalidade compreender as interpretações que as crianças elaboraram para justificar o que foi lido por elas e compreendido, ou seja, explicar as estratégias de leitura utilizadas. As atividades foram realizadas de forma coletiva, em pequenos grupos e individualmente de maneira que a criança se sentisse envolvida.

7.3.1 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. Para isso, foram utilizadas 15

fichas com nomes de algumas frutas comuns ao conhecimento das crianças, outras nem tanto. 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. Abaixo constam apenas dez das fichas utilizadas.

É importante destacar que as atividades de leitura e leitura literária na escola em que esta pesquisa foi realizada são atividades planejadas pelas professoras. Não são atividades apenas de entretenimento ou para cobrir lacunas de tempo.



Imagem 1 – Fichas de nomes de frutas
Fonte: Dados da pesquisa.

Aproveitando a oportunidade de a turma já estar estudando sobre alimentação saudável com foco em frutas, houve a confecção das fichas em cartolina branca e escritas com canetinha hidrocor em cores diferentes. Cada palavra apresentava apenas uma cor, apenas as bordas eram coloridas.

Em roda a professora-pesquisadora segurava as fichas dentro de uma caixa amarela que era usada para criar uma expectativa de suspense nesses momentos. Foi uma atividade coletiva, entretanto, nem todas as crianças se manifestaram durante a atividade. Diante disso, os registros apresentados no quadro abaixo dizem respeito apenas às falas das crianças que decidiram se expressar sobre os questionamentos da professora-pesquisadora.

Para intervenção das respostas dos alunos foram utilizadas perguntas básicas para todas as crianças, apenas consta no quadro as intervenções para as crianças que necessitavam de mais mediação. Se não houvessem mais perguntas, provavelmente as crianças teriam parado na primeira resposta.

(professora) – “Já que estamos estudando sobre alimentação saudável, vamos ler alguns nomes de frutas?”

(todos os alunos) – “Sim” – responderam em alto e duradouro tom.

(professora) – “Ok. Mas vocês precisam ter bastante atenção para realizar essa tarefa. Eu vou mostrar uma ficha de cada vez e vocês vão ler. Depois que vocês lerem, eu preciso saber o porquê vocês pensaram nessa palavra. Cada um vai me explicar como chegou a essa resposta”. (Diário de Campo, 2018)

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 vais 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: Arquivo da pesquisa.

Durante este momento em roda, foi apresentada uma ficha por vez para as crianças. A maioria das crianças demonstrou interesse pelas nomes das frutas e também pelo hábito de consumi-las. Foi uma atividade que possibilitou a troca de experiências e opiniões entre as crianças e também entre as crianças e a professora/pesquisadora.

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.

Para 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.

Foi possível observar nas respostas que houve um relacionamento entre o som e as letras iniciais das palavras e uma dedução das palavras a partir da identificação dessas letras. 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”, indicando que quando a criança começa a compreender as relações entre o grafema e o fonema, indicando assim a fase ortográfica. De acordo com 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.

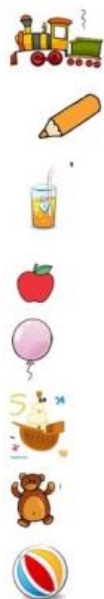
No estágio em que se nomeia “sentido sem decifrado” – a criança busca sentido do texto na imagem sem levar em consideração os aspectos textuais que acompanham a imagem em

questão. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.104-112) o estágio “decifrado sem sentido – a criança não busca o sentido nem na imagem nem no texto. A criança “limita-se a decifrar elementos isolados” seja uma letra ou sílabas que não apresentam relação com o texto e nem com a imagem

5.3.2 Atividade de relacionar imagem à palavra correspondente

Esta atividade foi realizada de forma individual. A professora- pesquisadora convidou uma criança por vez enquanto os demais alunos realizavam outra atividade em sala de aula. No primeiro momento, quando a proposta foi feita, a maioria das crianças disse que não sabiam ler. Neste momento, foi necessário encorajá-los e dizer que eles conseguiriam realizar a atividade. Justifiquei esse encorajamento perguntando “*O que é necessário para conseguir ler?*” e vários responderam que “*Conhecer as letras*”. A maioria das crianças que estavam no mesmo nível de desenvolvimento em relação à escrita, deram as mesmas respostas. Já conhecia os níveis de escrita de cada criança, pois já havia observado esta questão para poder agir de maneira diferente nas atividades que desenvolvem a linguagem oral e escrita.

Ao chegar na mesa, foi proposto para cada criança “*Tenho aqui uma cartela com imagens e palavras. Cada imagem tem um nome. Procura, por favor, o nome de cada imagem que temos aqui.*” Quando a criança terminava a atividade era questionada sobre as relações feitas entre o desenho e a palavra. Por exemplo: se a criança colocou o desenho do lápis sobre a palavra lápis, foi questionada porque colocou aquele desenho ali. Em alguns casos a criança oralizava o som da primeira letra para confirmar a dedução sobre a leitura realizada. Dessa maneira as respostas foram coletadas e organizadas no quadro 2 e 3. A atividade foi aplicada com as 20 crianças, havendo diferenciações entre as respostas, selecionamos duas que mais se mostraram diferentes para a análise dessa atividade.



- LÁPIS
- COPO
- MAÇÃ
- BALÃO
- BARCO
- URSO
- BOLA
- TREM

Imagem 1 – Atividade
 Fonte: arquivo de pesquisa

No decorrer da atividade as crianças não apresentaram grandes dificuldades. Às vezes esperavam uma confirmação para saberem se a resposta estava certa ou errada, o que não ocorria para não interferir na espontaneidade da criança ao relacionar as palavras às imagens.

Quadro 2 – Atividade relação imagem com palavra

Imagem	Palavra relacionada	Justificativa da leitura	Intervenção da pesquisadora	Resposta da criança
Lápis	LÁPIS	Tem L		
Copo	COPO	Tem C		
Maçã	MAÇÃ	Tem M A		
Balão	BARCO	Tem B		
Barco	BALÃO	Tem BA		
Urso	URSO	Tem U		
Bola	BOLA	Tem BOLA (disse todas as letras)	Todas essas letras formam a palavra bola?	Sim, se juntar elas escreve bola.
Trem	TREM	Tem T		

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao observar o quadro acima é possível perceber que a criança apresenta um conhecimento fonológico em relação às letras e sílabas, porém a leitura realizada pela criança não é silabada, ou

seja, ela não oraliza as sílabas, o que indica uma adivinhação em relação à palavra. Maranhê (2011) descreve que na fase logográfica a criança reconhece as palavras por memorização.

É necessário considerar que houve uma memorização dos padrões das letras da palavra “bola” pois a criança justificou sua resposta dizendo que “*se juntar essas letras escreve bola*”. Esse reconhecimento de palavras por padrões de escrita é bem característico da fase logográfica, porém é necessário levar em consideração que nas outras palavras, a criança utilizou o seu conhecimento fonológico para resolver a questão de qual palavra se relacionava à imagem. Sendo assim, pode-se dizer que as crianças encontravam-se da fase de leitura logográfica

É possível identificar no quadro acima algumas características que podem ser relacionadas ao nível de escrita *silábico-alfabético*, tendo em vista que para a palavra “Maçã”, as crianças levantam a hipótese de leitura justificando que “Tem M A”. Outras crianças encontram-se no nível de escrita *silábico* as crianças que realizaram esta atividade consideraram que cada sílaba tem um valor sonoro. Algumas crianças encontram-se no nível de escrita *silábico-alfabético*, que considera que a maioria das letras tem seu próprio valor sonoro. O que acontece nesse caso, é que a criança está em transição no processo de evolução da escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

Quadro 3 – Atividade relação imagem palavra

Imagem	Palavra relacionada	Justificativa da leitura	Intervenção da pesquisadora	Resposta da criança
Lápis	Maçã	Tem A	Onde tem A?	Aqui (apontou para as duas letras A na palavra Maçã)
Copo	URSO	Tem U (falou “copu”)	Onde está a letra U?	Aqui (apontou para a letra U de Urso)
Maçã	BALÃO	Tem A		
Balão	BARCO	Tem B		
Barco	TREM	Porque tem M de Navio	É navio ou Mavio?	Navio
			Navio (ênfatizando o som do N) tem qual som?	De A
			Essa palavra tem A?	Não, mas tem M de Navio.
Urso	COPO	É a única que sobrou.		
Bola	BOLA	Tem B		
Trem	LÁPIS	Porque tem o I (a criança falou	Trem tem I? (ênfatizando o som do	Sim, “treim”.

		“treim)	T)	
			Qual a primeira letra da palavra que você marcou?	L
			Trem tem L? (Enfatizando o som do T)	Não, mas palavra tem I.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em relação ao quadro acima, a criança não pronuncia corretamente a palavra “trem” a qual ela acrescenta a letra “I” modificando a pronuncia para “treim”. A alteração na pronúncia interferiu na identificação de outras letras na palavra, pois a letra I se tornou mais forte ao falar. Outra consideração importante e que é um forte indício de que a criança ainda não faz distinção entre as letras e os sons que elas emitem, que é o caso entre os fonemas das letras N e M às quais tem seus fonemas confundidos pela criança na palavra “navio”, porém, na palavra “maçã” a criança conseguiu identificar a letra M. Esses indícios caracterizam então a fase da leitura denominada *logográfica*.

Talvez é possível relacionar as respostas dessa criança por estar no nível da escrita denominado *pré-silábico*, sobre a qual Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) explicam que tem como característica a ideia de que escrever “é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”, e também Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) afirmam que a criança acredita que “ para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença na forma objetiva nas escritas”. Nesse estágio da escrita, a criança considera que as palavras são formadas de letras, porém não considera a localização do fonema de cada letra.

5.3.3 Leitura com cartelas: relação imagem e palavra

Nessa atividade utilizamos uma cartela com palavras e fichas móveis com as imagens representam cada palavra. As palavras estavam fixas para que a criança pudesse pegar uma imagem, e localizar a palavra que representa a ficha escolhida. Para cada palavra indicada pela criança, ela deveria ler a palavra e colocar a imagem em cima da palavra. Após a escolha de cada criança, a pesquisadora perguntou qual o motivo da criança ter escolhido aquela imagem para colocar sobre a palavra.



Imagem 2 – imagens móveis e palavras fixas.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Enquanto as outras crianças realizavam uma atividade em sala de aula, era possível convidar um de cada vez para realizar a atividade para a pesquisa. Como já não era a primeira atividade da pesquisa, as crianças realizaram com mais rapidez e também com mais segurança. Essa atividade foi realizada com 4 semanas da atividade de ligar palavras às imagens. No período entre as atividades foi possível observar que as crianças se desenvolveram, por exemplo: aquelas que conheciam menos letras, já reconhecem mais algumas.

O quadro abaixo representa as respostas do aluno 2. Os números são apenas uma referência para a ordem da realização das atividades e localização nos arquivos de pesquisa.

Quadro 4 - Atividade com cartelas – respostas e justificativas da criança

Aluno 2		
Tabela de Palavras fixas	Imagem que a criança escolheu	Justificativa da criança
CADEIRA	Cavalo	Cavalo começa com C
CESTA	Cesta	Porque Cesta começa com Ce
IOIÔ	Ioiô	Porque Ioiô começa com I
PIÃO	Pião	Porque pião tem PI
GUARDA-CHUVA	Guarda-chuva	Porque Guarda-chuva começa com G
MAÇÃ	Maçã	Porque maçã tem M
PERA	Pera	Porque Pera tem Pe
NAVIO	Navio	Porque navio escreve assim

LÁPIS	Lápis	Porque lápis começa com L
CAVALO	Cadeira	Porque cadeira começa com Ca
MICROFONE	Microfone	Porque microfone começa com M
PRENDEDOR	Prendedor	Porque prendedor começa com P

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nessa atividade de leitura de palavras, a criança 2 identificou algumas das letras iniciais e também de algumas sílabas iniciais. No momento da atividade, a criança repetiu a palavra tentando identificar qual era o som que a letra inicial tinha para conseguir encontrar as correspondências. Essa repetição da palavra a fim de considerar as hipóteses para buscar a relação entre grafema e fonema é característico de uma criança no nível de escrita *silábico-alfabético*. Mesmo nas trocas entre CAVALO E CADEIRA a criança encontrou o fonema da sílaba inicial “CA”, trocando as palavras e as imagens nos dois relacionamentos entre palavra e imagem.

Nesse caso, foi possível relacionar a fase *logográfica* da leitura de acordo com Maranh (2011) com a fase *silábico-alfabética* da escrita pois a criança reconhece os fonemas das letras relacionados aos grafemas correspondentes e também identifica alguns fonemas de sílabas. Sobre as características do estágio logográfico, Monteiro e Soares (2014) complementam que “é caracterizado por estratégias de uso de pistas visuais e ambientais para o reconhecimento da palavra escrita.”. Neste caso, as pistas visuais evoluem de letra inicial para sílaba inicial das palavras como por exemplo, para CAVALO identificou CA, para CESTA falou CE, para PERA respondeu PE e para PIÃO justificou PI.

Quadro 5 - Atividade com cartelas – resposta e justificativas das criança

Aluno 7		
Tabela de Palavras fixas	Imagem que a criança escolheu	Justificativa da criança
CADEIRA	Cavalo	Começa com C
CESTA	Cesta	Tem C
IOIÔ	Ioio	Começa com I
PIÃO	Pião	Começa com P
GUARDA-CHUVA	Guarda-chuva	Foi o ultimo que sobrou
MAÇÃ	Maçã	Começa com M e tem o C engraçado
PERA	Pera	Começa com P
NAVIO	Navio	Porque nós fizemos a atividade do navio ontem e

		escrevemos o nome dele.
LÁPIS	Lápis	Começa com L
CAVALO	Cadeira	Começa com C
MICROFONE	Microfone	Porque eu tenho um em casa e eu sei que começa com M
PRENDEDOR	Prendedor	Começa com P de Pera

Fonte: Arquivo da pesquisa.

No quadro referente às respostas do aluno 7 é possível identificar algumas características da fase de leitura logográfica quando a criança justifica dizendo “porque nós fizemos a atividade do navio ontem e escrevemos o nome dele” e também é possível identificar a mesma fase quando responde “porque eu tenho um em casa e eu sei que começa com M”, referindo-se ao microfone.

5.3.4 Atividade de leitura com cartelas: relação imagem e palavra

Nessa atividade foi utilizado uma cartela de imagens fixas e as palavras estavam soltas para que a criança pudesse pegar uma palavra e escolher à qual imagem a palavra escolhida representa. Após a escolha de cada criança, a pesquisadora perguntou qual o motivo da criança ter escolhido aquela imagem para colocar sobre a palavra.



COPO	CHINELO	ÓCULOS	BOLA
PICOLÉ	SACOLA	CHAPÉU	BALÃO
TREM	BARCO	CARRO	URSO

Imagem 3 – Imagens fixas e palavras moveis
 Fonte – arquivo de pesquisa

Enquanto as outras crianças estavam realizando um desenho que representasse sua história preferida, foi possível convidar um de cada vez para realizar a atividade para a pesquisa. Como já não era a primeira atividade da pesquisa, as crianças realizaram a atividade já conhecendo o que era proposto. Essa atividade foi realizada no mês de Setembro. Em outras atividades diárias da rotina da sala de aula são propostas atividades que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica ou fonêmica das crianças. No período entre as atividades observamos que as crianças se desenvolveram, por exemplo: algumas crianças já conseguiam responder quais as letras era necessárias para formar uma sílaba simples.

Quadro 6 – Atividade com cartelas, respostas e justificativas das crianças

Aluno 1		
Imagem fixa	Palavra que a criança escolheu	Justificativa da criança
Urso	Copo	Porque copo começa com O (O no final da palavra Copo)
Chinelo	Sacola	Porque chinelo começa com S
Oculos	Carro	Porque oculos tem O
Bola	Balão	Porque começa com B no final
Picolé	Picolé	Porque picolé começa com P
Sacola	Óculos	Porque sacola começa com C (C no meio na palavra óculos)
Chapeu	Chapeu	Porque o A faz esse tom de voz
Balão	Barco	Porque balão começa com BA
Trem	Bola	Porque tem B no nome desse aqui
Barco	Trem	Porque barco tem a letra T
Carro	Chinelo	Porque Carro começa com a letra K
Copo	Urso	Porque essa foi a última e só sobrou essa palavra.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

O quadro acima também apresenta características de uma que está começando a compreender as características da relação entre fonema e grafema, porém ainda não leva em consideração as regras do sistema de escrita alfabético. Neste caso, a criança reconhece apenas

alguns fonemas em relação aos grafemas pois afirma que “*barco tem a letra T*” e em outra palavra, afirma que “*carro começa com K*” e também “*balão começa com BA*”.

O que acontece neste caso, é que o conhecimento sobre a relação entre o grafema e o fonema das letras não está totalmente consolidado, ocorrendo assim algumas trocas sem justificativa fonológica. Sendo assim, a criança está, possivelmente, entrando na fase de leitura alfabética e conhecendo os aspectos fonológicos de algumas letras e considerando as palavras a partir desse conhecimento. Nesta fase, a criança ainda não estabeleceu conhecimentos não visuais necessários para que a leitura seja efetivada na relação com os elementos visuais disponíveis. Para que haja o desenvolvimento dessa fase para a seguinte a criança ainda vai aprender mais sobre os aspectos do sistema de escrita alfabético para que possa efetivar a leitura.

Relacionando às fases da escrita, a criança reconhece alguns fonemas de letras e também alguns de sílabas. Porém quando afirma que “*barco tem a letra T*” a criança pode ter confundido os fonemas das letras T e B pois podem ser considerados parecido para as crianças no início do processo de aprendizagem das letras. Percebe-se, no entanto, que a criança relaciona a maioria dos fonemas com justificativas aceitáveis para uma criança que está aprendendo que cada letra tem um som mas não identifica a localização correta desses fonemas quando, por exemplo fala que “*copo começa com O*” sendo que a letra *O* está no final tanto da palavra *urso* quando da palavra *copo*, o que indica uma criança, provavelmente, no início *fase silábica na escrita* pois, reconhece alguns fonemas mas não reconhece sua localização na organização da palavra. Indica também aspectos da leitura logográfica pois a criança deduz qual é a palavra de acordo com pistas visuais.

Quadro – Atividade com cartelas, respostas e justificativas das crianças

Aluno 5		
Imagem fixa	Palavra que a criança escolheu	Justificativa da criança
Copo	Carro	Começa com C
Picole	Picole	Começa com PI(repetiu o Som de P e I)
Trem	Trem	Começa com TR
Barco	Barco	Começa com BA (repetiu o Som de B e A)
Sacola	Sacola	Começa com S
Carro	Copo	Começa com C

Urso	Urso	Começa com U e tem R (fez o som do R)
Balão	Balão	Começa com BA (repetiu o Som de B e A)
Bola	Bola	Começa com B
Óculos	Occulos	Começa com O
Chapeu	Chinelo	Começa com C
Chinelo	Chapeu	Foi a que sobrou

Fonte: Arquivo da pesquisa.

No quadro que representa as respostas do aluno 5 é possível também identificar respostas que remetem à fase logográfica, porém também apresenta características de relacionamento entre grafema e fonema. Pode ser que neste caso, a criança esteja no final da fase logográfica e esteja começando a considerar que as letras possuem sons próprio e identificar pelo menos um som em relação à sílabas. A fase alfabética, descrita por Maranhe (2011) acontece quando a criança começa a considerar a relação entre grafema e fonema, entendendo que as letras e/ou sílabas possuem seus próprios sons dentro de um sistema de escrita.

Esse reconhecimento de sons de pelo menos uma letra em uma sílaba é característico do nível de escrita silábico ao qual Ferreiro (2011, p. 27) esclarece que a criança representa “uma sílaba por letra”.

5.3.5 Atividade com leitura de imagens e frases

Essa atividade caracterizou-se pela leitura de frases acompanhadas de uma imagem ou uma cena, em que a proposta está em solicitar que a criança leia o que está escrito, com indicação pela criança de alguma palavra presente na narrativa oral. A análise leva em consideração os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) para definir os estágios em que as crianças se encontram em relação à aplicação das atividades abaixo.

a) Imagem e oração relacionadas



Imagem 4 – Atividade 2 - a
Fonte – arquivo de pesquisa

Enquanto a turma estava na roda em um momento de leitura com livros de literatura, cada criança foi convidada à mesa da professora-pesquisadora para a aplicação dessa atividade. No primeiro momento, a maioria das crianças justificou que “tinha muitas letras pra ler” ou “eu não sei ler ainda”, foram essas duas falas bem comuns ao se propor “leia pra mim, por favor”.

Os diálogos abaixo estão especificados por criança e foram selecionados tendo em vista a diferenciação nas respostas. É necessário esclarecer que para que esta atividade fosse realizada, foi necessário a intervenção da professora-pesquisadora utilizando perguntas para buscar as justificativas para as respostas das crianças. Selecionamos para a análise um diálogo entre a professora-pesquisadora com duas crianças, identificados como significativos em relação às respostas obtidas:

Professora: “Onde tem algo para ler?”
Aluno 2: “Aqui (fala e aponta para as palavras)”
Professora: “Porque aí tem alguma coisa para ler?”
Aluno 2: “Porque aqui tem letras.”
Professora: “O que está escrito?”
Aluno 2: “O ursinho está feliz com seu trem”
Professora: “Onde está a palavra Ursinho?”
Aluno 2: “Aponta para a palavra Urso.”
Professora: “Porque está escrito Ursinho?”
Aluno 2: “porque tem U”
Professora: “Onde está escrito feliz?”

Aluno 2: “Aponta para a palavra formas.”
Professora: “Porque está escrito feliz?”
Aluno 2: “Porque começa com a palavra F.”
Professora: “Você conhece mais alguma palavra que começa com f?”
Aluno 2: “Sim! Lembra da foca do livro que você contou? Foca começa com F.”
Professora: “Lembro sim. A foca era o que mesmo?”
Aluno 2: Famosa.
Professora: Foca e famosa começam com a mesma letra?
Aluno: Sim. Com F. (Diário de Campo, 2018)

O que se pode compreender é que, neste caso, a criança baseou-se na imagem para deduzir o que estava escrito com as palavras. Esta fase é denominada por Ferreiro e Teberosky (1999, p.109) *Conflito entre decifrado e sentido*. Nessa fase a criança antecipa o sentido do texto a partir da imagem, mas considera que a imagem é mais ampla que o texto no sentido de que o texto não é totalmente previsível em relação à imagem.

Na possibilidade de relacionar as fases da leitura de orações com as fases da escrita, pode-se identificar características da *fase silábica*, pois a criança é capaz de identificar o fonema inicial, porém não identifica a diferença da palavra *urso* para *ursinho*, por exemplo.

O diálogo abaixo foi transcrito a partir da aplicação da mesma atividade com outra criança. Selecionado tendo em vista a utilização de estratégia para a resolução de um conflito encontrado pela criança a partir do pedido da professora-pesquisadora para localizar uma palavra.

Professora: “Onde tem algo para ler?”
Aluno 15: “Aqui” (apontou as letras)
Professora: “porque aí tem algo para ler?”
Aluno 15: “Porque está escrito?”
Professora: “E o que está escrito?”
Aluno 15: “O trenzinho piui”
Professora: “Onde está escrito trem?”
Aluno 15: “Aqui” – aponta trem
Professora: “Porque aí é trem?”
Aluno 15: “Porque trem começa com T”
Professora: “Onde está piui?”
Aluno 15: “não achei”

Professora: “ Poque não achou?”
Aluno 15: “Porque não tem o P de Piui”
Professora: “Leia a frase por favor”
Aluno 15: “De novo?”
Professora: “Sim”
Aluno 15: Olha a imagem e pensa um pouco – “o trezinhos do urso”
Professora: “Onde está escrito Urso?”
Aluno 15: “Aqui.” - Aponta para urso.
Professora: “Porque aí tem urso?”
Aluno 15: “ Porque começa com U”
Professora: “Obrigada” (Diário de Campo, 2018)

Nesse diálogo evidenciamos que a criança 15 quando questionada sobre a palavra “piui” a criança não localiza a letra P, que era sua referência como letra inicial e necessária para identificação da palavra. A partir desse conflito, a criança reformula a frase lida tentando ler a imagem e relacioná-la ao texto. Neste caso, pode-se considerar que se caracteriza a fase do *Divórcio entre decifrado e sentido*, pois segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 108) é uma tentativa de relacionar decifrado e sentido sendo que “a criança busca sentido em função da imagem, mas logo justifica sua resposta buscando no texto índices que lhe permitam sustentar sua interpretação.

As observações dessa atividade mostraram que as perguntas realizadas foram significantes para que a atividade acontecesse. Se não houvesse perguntas da pesquisadora, a criança não justificaria suas respostas.

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



AS CRIANÇAS BRINCANDO NA CHUVA

Imagem 5 – Atividade 2 - b
Fonte – arquivo de pesquisa

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 tres 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.” (Diário de Campo, 2018)

As repostas da criança a partir das perguntas feitas pela professora-pesquisadora apontam características da classificação feita por Ferreiro e 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*, pois 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 também das possibilidades do texto.

O diálogo abaixo foi obtido a partir da interação com 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: “ porque aí tem algo para ler?”

Aluno 15: “Porque tem letras”

Professora: “ E o que está escrito?”

Aluno 15: “As crianças tem 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” (fluyente) (Diário de Campo, 2018)

Esta criança estava em um nível de desenvolvimento de escrita bem avançado em relação à sua idade e também 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 Maranhe (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 a criança considera que Segundo Ferreira (2011, p. 290) é “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade” e passa a considerar que cada letra tem seu próprio fonema dentro de uma sílaba).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como foco compreender o que as bases teóricas discutem sobre os processos cognitivos da leitura, de modo a identificar suas fases evolutivas e quais as características predominantes em cada etapa. O estudo se desenvolveu a partir da aplicação de atividades de leitura com crianças de 4 e 5 anos de junho a novembro de 2018, sendo realizada uma atividade por mês, em uma turma da educação infantil. 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.

A partir dos estudos de Maranhe (2011) e Monteiro e Soares (2014) foi possível compreender três fases de leitura de palavras: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*. A *fase logográfica* tem como característica principal a leitura por reconhecimento de padrões memorizados pela criança. A *fase alfabética* é marcada pelo início da compreensão da relação entre fonema e grafema. E na *fase ortográfica* a criança não precisa fonetizar os grafemas, pois as palavras estão gravadas no léxico, realizando assim a leitura automática das palavras que já conhece.

Foi possível compreender também as fases da leitura com imagens de acordo com Ferreira e Teberosky (1999) que as nomeiam de: *divórcio entre decifrado e sentido*, *conflito entre decifrado e sentido* e *coordenação entre decifrado e sentido*. Essas três fases são caracterizadas pelas autoras a partir de aplicação de atividades de leitura de palavras acompanhadas de imagens. 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 a partir 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 partir das análises das atividades aplicadas, observamos que as crianças participantes, encontram-se na fase de leitura denominada *logográfica* nas atividades de leitura de palavras. A fase *logográfica*, como define Maranhe (2011) e Monteiro e Soares (2014), tem como característica principal o reconhecimento de palavras por memorização de padrões conhecidos. Essa leitura é típica de 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. Podemos ver uma característica da fase logográfica, 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. As demais atividades foram realizadas 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 também não trazem propostas de um trabalho pedagógico em relação às fases da leitura e como ensinar estratégias de leitura para crianças. A BNCC (2017, p. 40) afirma que ao conviver com o sistema de escrita “as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.”. Essas hipóteses sobre a escrita estão ligadas ao que Koch e Elias (2013) denominam de conhecimento enciclopédico, ou seja, conhecimento de mundo que é o que a criança sabe sobre algo mesmo antes de alguém explicar para ela ou ainda, antes de estar na escola.

Para complementar essa ideia, Girotto 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 a partir do que as crianças já sabem e criar situações nas quais 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 grande ocasião para a criança aprender.

No sentido de propor desafios e interações que possibilitem à criança aprender e se tornar um sujeito ativo a BNCC (2017, p. 35) propõe seis eixos de aprendizagem para a Educação Infantil que mantêm asseguradas “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” A partir do conhecimento da professora-pesquisadora sobre os níveis de desenvolvimento e conhecimento da turma, foi possível propor as atividades planejadas para essa pesquisa como desafio, mas levando em consideração que, mesmo em níveis de desenvolvimento diferentes as crianças conseguiriam participar das atividades.

Vários documentos norteadores da Educação Infantil apresentam considerações importantes sobre a leitura. Porém, a maioria deles, inclusive a BNCC (2017) e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) que são documentos recentes, apresentam um foco maior na leitura literária, o que tem sua importância para o processo de letramento e apropriação de uma

cultura escrita das crianças. Contudo, durante o estudo dessa pesquisa não evidenciamos propostas pedagógicas ou orientações mais direcionadas às fases de leitura ou aos aspectos cognitivos da leitura.

O que identificamos na BNCC (2017) é que o documento ressalta a leitura compartilhada na educação infantil em relação à diversos gêneros textuais. Conseguimos fazer uma proximidade aos estudos sobre a leitura logográfica, mas utilizando outra expressão, na BNCC (2017, p. 47) no campo de experiência denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para crianças de 4 anos à 5 anos e 11 meses, considera um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (grifo meu)”. Diante disso, é possível afirmar que os conhecimentos prévios da criança são importantes para a criação de hipóteses de leitura e o professor cria situações de aprendizagem para que a criança possa acrescentar conhecimento ao que já sabe. A BNCC (2017, p. 48) ainda afirma no mesmo eixo que é um objetivo de aprendizagem de 4 ano a 5 anos e 11 meses “Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura”. Refere-se, portanto à utilização de estratégias de leitura, sobre as quais Solé (1998) afirma que devem ser ensinadas desde a educação infantil pois “as crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela” (SOLÉ, 1998, p. 53). Então, sobre o que já conhecem, podem acrescentar o que aprende de novo.

Embora seja na etapa da educação infantil, houve uma reflexão sobre a leitura com as crianças, pois além de ler para elas, essa pesquisa proporciona atividades para que as crianças elaborem e utilizem estratégias de leitura conforme Sole (1998, p. 60) afirma “a criança pode e de fato aprende à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas”. No caso dessa pesquisa, as crianças identificavam letras iniciais e posteriormente sílabas iniciais. Partiam de hipótese com as letras do nome próprio, nome do colega, nome da professora ou letras que aprenderam na escola. São pontos de referência para que a criança possa recorrer ao repertório de palavras que já conhece e deduzir, através de pistas visuais, qual seria a palavra a partir daquele contexto.

Tendo em vista que a temática das fases da leitura se mostra com conteúdo pouco explorado e discutido nos documentos oficiais e em cursos de formação continuada para

professores, elaboramos como produto final desta dissertação uma palestra intitulada: “Fases da leitura e processos de intervenção”, dentro de um curso de extensão Práticas de Alfabetização e letramento, coordenado pelas professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Giovana Rodrigues Cabral realizado pelo Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras, da UFLA, no segundo semestre de 2019.

Quando o curso foi idealizado, o planejado seria oferecer apenas 40 vagas. No entanto, levando em consideração a pouca oferta de cursos com essa temática, houve uma procura muito maior. Tendo em vista a necessidade da formação continuada desses professores que procuraram o curso, as organizadoras decidiram expandir as vagas e dividir os participantes em duas turmas, alternando os dias dos encontros a fim de atender a demanda.

Iniciei a minha fala apresentando algumas definições de leitura para depois conversarmos sobre como ensinar crianças a ler e também sobre como ensinar as estratégias de leitura necessárias para efetivar a leitura. No momento em que apresentei as fases da leitura muitas pessoas (das duas turmas) não sabiam nada sobre o assunto. Em depoimentos durante a palestra algumas pessoas diziam conhecer muito bem as fases da escrita, mas nunca pararam para pensar sobre a leitura dividida em fases de desenvolvimento.

Após a conclusão das duas palestras, pude perceber o quanto são necessários os cursos de extensão que a Universidade promove para buscar a melhoria da qualidade dos profissionais da educação. Sabendo dessa ação do Departamento de Educação e da preocupação das professoras em organizar esse curso, valida ainda mais a minha certeza sobre a importância das pesquisas na área da educação.

Pesquisas que analisam a prática e buscam embasamentos teóricos necessários para refletir sobre a mesma, possibilitam a formação inicial e continuada de muitos profissionais que atuam diretamente com as crianças na alfabetização e também nas etapas que a antecedem. Torna-se claro que pensar na alfabetização enquanto responsabilidade apenas do ensino fundamental e não se preocupar com o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão e raciocínio lógico das crianças é assunto polêmico. No entanto, percebemos nesse

trabalho que crianças, antes de serem alfabetizadas, apresentam ideias sobre o que é ler e o que é escrever.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6)

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação. 2017.

CADÓRIO, L. (2001). **O gosto pela leitura**. Lisboa: Livros Horizonte

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica**. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole. (2002).

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CITOLER, S. D. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe.

COLOMER, T; CAMPS, A. (2002). **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artemed Editora.

COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Língua. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

CUNHA, A. G. da G. DA. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B.r 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.a. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (coleção questões da nossa época.)

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

FISHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

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

GIROTTI, 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.

GOULEMOT J. M. in CHARTIER, R.. (org). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação da liberdade. 1996

KLEIMAN, Â.. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP. Pontes, 1989.

KLEIMAN, Â.. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V.. **O texto e a construção de sentidos.** 10. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª edição. São. Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino).

MANGUEL, A.. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004

MARANHE, E. A.. D16_ **Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.** UNESP. 2011. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147> acesso em 02 de Fevereiro de 2019.

MARTINS, M. A. (1996). **Pré-história da aprendizagem da leitura.** Lisboa: ISPA

MARTINS, M. A. & Niza, I. (1998). **Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita.** Lisboa: Universidade Aberta

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M.. **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.

MONTEIRO, S. M.; GOMES, M. de F. C.; ALMEIDA, T. A. **Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças de Seis Anos na Roda de História.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

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

SILVA, A. C. (2003). **Até à descoberta do princípio alfabético.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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.

VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). **Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal.** Porto: Edições Asa