

Brincando com a linguagem

Fluência e compreensão de leitura

**Linguagem escrita
dos 7 aos 10 anos para
educadores e pais**

**Renata Mousinho
Jane Correa
Rosinda Oliveira**



Instituto ABCD

Copyright© Renata Mousinho, Jane Correa e Rosinda Oliveira, 2019

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de bancos de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copyright.

Projeto Gráfico e diagramação:

Patricia Rocha e Carmen Torras | Gabinete de Artes

Revisão de original: Carolina Menezes

Título: Fluência e compreensão de leitura - Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais

ISBN: 978-85-94024-04-6

PREFÁCIO

Coube a mim a honra e responsabilidade de prefaciar o livro **“Brincando com a linguagem: fluência e compreensão de leitura - Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais”**. O livro ora apresentado é uma derivação natural do outro livro da série “Brincando com a linguagem”, intitulado “Da língua oral a língua escrita – Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores”. Considerando a qualidade e competência das autoras, Renata Mousinho, Jane Correa e Rosinda Oliveira, todas docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o livro já seria uma obra imprescindível para quem se interessa pelo tema. No entanto, as autoras superaram as expectativas ao primar pelo cuidado na atualização científica do conteúdo, aliado a um texto suave e amigável para os leitores.

Alcançar a competência em leitura não é tarefa fácil, e o Brasil vem apresentando números alarmantes em relação às falhas de compreensão de nossos jovens. A leitura envolve não somente habilidades que permitem o reconhecimento visual das palavras, mas também a compreensão do significado e sentido de um texto. O livro de Mousinho, Correa e Oliveira descreve com simplicidade processos que são bastante complexos.

Na Parte 1, são apresentados os processos e habilidades necessários para a leitura fluir naturalmente, deixando para trás a leitura iniciante que é silabada e sem sentido. A seguir, trata também de como o domínio do uso do vocabulário, tanto em sua amplitude como em profundidade, tem papel de relevância para garantir a leitura com compreensão.

Na Parte 2, são detalhadas as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na compreensão, desde o conhecimento de mundo, a capacidade de fazer inferências, bem como, as funções cognitivas e o conhecimento linguístico dos diferentes gêneros textuais. Novamente, como no outro livro da série fica claro que as autoras tiveram a preocupação de enfatizar a importância de aliar o conhecimento científico com a prática em ambiente escolar. Pais e educadores poderão entender quais atividades podem ser feitas para estimular essas habilidades de leitura, sem perder a sua magia.

Para facilitar, ao final do livro as autoras apresentam sugestões de atividades, com clareza de objetivos e um passo a passo para simplificar a sua elaboração. Com toda a certeza este material será um excelente guia de acompanhamento e intervenção para o bom desenvolvimento da compreensão de

leitura, com dicas de como estimular para que crianças alcancem rapidamente o prazer pela leitura e, assim, aprendam sempre mais.

Ana Luiza Navas

Professora Adjunta do Curso de Fonoaudiologia da
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo

Agradecemos a todos que participam do Projeto ELO, pela disponibilidade em ajudar tantas crianças, bem como ao Instituto ABCD, que possibilitou a distribuição gratuita desse material.

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR (OU CONTINUAR) ESSA HISTÓRIA	11
PARA SER UM BOM LEITOR	13
PARTE 1 PARA A LEITURA FLUIR	15
<hr/>	
1. PARA LER SEM BE-A-BÁ	15
2. O VOCABULÁRIO	22
PARTE 2 HABILIDADES LINGUÍSTICO-COGNITIVAS ENVOLVIDAS NA COMPREENSÃO	27
<hr/>	
3. AS PISTAS PARA A COMPREENSÃO	27
3.1O papel da memória	27
3.1.1Memória de trabalho	28
3.1.2Memória de longo prazo	29
3.2Conhecimento de mundo e modelos mentais	29
3.3A vinculação de frases	31
3.4Conhecendo a estrutura dos textos	32
4. FALANDO DO QUE ESTÁ ESCONDIDO: FAZENDO INFERÊNCIAS	34
4.1Inferências indispensáveis para a compreensão (necessárias)	36
4.2Inferências que apenas complementam (elaborativas)	36
4.3Coerência local e global	37
5. ORGANIZANDO AS IDEIAS DURANTE A LEITURA: O MONITORAMENTO	38
5.1Funções executivas	39
5.2A dinâmica do monitoramento de leitura e compreensão	40
6. A LINGUAGEM FIGURADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS PALAVRAS	43
6.1Substituindo palavras por outras – as metonímias	44
6.2Para além da linguagem poética – as metáforas do dia a dia	44
6.3Colocando-se em outro ponto de vista – a mudança de enquadre	45

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO	47
Força	49
Praia	49
Desvendando enigmas	49
Palavras cruzadas	50
Caça palavras	50
Leitura de palavras em diversos contextos	51
FLUÊNCIA DE LEITURA	51
Iluminando letras e palavras	51
Palavras voadoras	52
Texto com palavras e imagens	52
Texto escondido	53
Em busca do alvo	53
Labirinto	54
PROSÓDIA	54
Pontuação corporal	54
Eu no teatro	55
VOCABULÁRIO	56
Categorizando	56
Associação de ideias	56
Stop ou adedanha	57
MEMÓRIA DE TRABALHO FONOLÓGICA	57
Sequência de sons	57
Eu fui à feira e comprei	58
Tirando a música de ouvido	58
CONHECIMENTO DE MUNDO E MODELOS MENTAIS	58
Pensando em voz alta enquanto lê	58
Imaginando enquanto lê	59
Enriquecimento de informações	59
Prevedendo textos	60

COMPREENSÃO E VINCULAÇÃO DE FRASES	60
Identificando o modelo típico	60
Explorando diferentes estruturas frasais	61
Ligando orações	61
CONHECENDO A ESTRUTURA DOS TEXTOS	61
Perguntas gerativas	61
Colocando em ordem	62
Do texto para os quadrinhos	62
Jogo da estrela	63
INFERÊNCIA	63
Textos “cloze”	63
Inferência a partir de uma imagem	64
Descobririndo informações escondidas	65
Reflexão sobre o que permite a inferência	66
MONITORAMENTO	66
Descobririndo os absurdos	66
Detetive de texto	67
Linguagem figurada	67
Mesclando ideias	68
Descobririndo o detonador	68
Primeira informação e hipóteses:	69
PARTE 4 LEITURA PARA A CIDADANIA	71
REFERÊNCIAS	72
POSFÁCIO:	77
Por que BRINCAndo com a linguagem?	77

PARA COMEÇAR (OU CONTINUAR) ESSA HISTÓRIA

Aproximar a pesquisa teórica da prática deve ser um esforço permanente que, no caso da linguagem e da educação, traz benefícios aos principais atores dessa história: os alunos. Nesta perspectiva, surgiu o livro **“Brincando com a linguagem: da língua oral à língua escrita – Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores”**. E, dessa experiência, surgiu a ideia (e a coragem) de continuar conversando sobre habilidades linguístico-cognitivas da linguagem oral e escrita, mas agora de crianças de 7 a 10 anos, enfocando o tema fluência e compreensão de leitura.

Ler é uma atividade complexa que envolve muitos aspectos: linguísticos, cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos. Além disso, é uma construção cultural. A princípio, não teríamos aparatos biológicos para isso, não haveria uma área cerebral especializada para a leitura. Mas o ser humano a desenvolveu ao longo dos anos e passou a ativar para esta finalidade regiões cerebrais que anteriormente teriam outro objetivo.

Por meio da leitura, estudamos e aprendemos coisas novas. Por meio da leitura, nos imaginamos no lugar de outra pessoa, compartilhando seus sentimentos. A leitura estimula a imaginação e a razão. Aprendemos conceitos científicos, artes e literatura. Aprendemos a reconhecer sentimentos e compartilhamos experiências vividas por outros, ampliando nossa forma de sentir e de nos relacionarmos.

Aprender a ler é uma aventura que a criança começa formalmente (na escola) por volta dos seis anos. Mas esta conquista não é fácil, porque implica entender um sistema de códigos. Enquanto o desenvolvimento da linguagem oral (fala e entendimento da fala) ocorre no ambiente informal das conversas e brincadeiras do dia a dia, praticamente todas as crianças precisam de instrução organizada para aprender a ler e escrever.

Embora a aprendizagem da leitura e da escrita comece formalmente no 1º ano, ela depende do desenvolvimento da linguagem oral e de outras capacidades e habilidades, como atenção e memória, por exemplo. Dependerá também do trabalho sistemático, na educação infantil, com aspectos da linguagem como vocabulário, expressão e compreensão oral, e análise fonológica, assim como de habilidades motoras finas que serão fundamentais para a escrita.

Por tudo o que foi descrito anteriormente, podemos afirmar que ler está longe de ser uma atividade simples. Ao contrário, é um desafio constante para

os professores em sala de aula, para as equipes pedagógicas, para os gestores de políticas públicas. Paralelamente, pesquisas científicas buscam respostas sobre como se desenvolvem as habilidades de fluência e compreensão de leitura e os processos envolvidos na compreensão. Mas cabem algumas reflexões:

De que adiantariam os estudos sobre o desenvolvimento da leitura se não fossem aplicados?

De que adiantariam artigos e livros acadêmicos sem que os professores pudessem acessá-los?

De que adiantariam as pesquisas científicas se não servissem à sociedade?

Pretendemos compartilhar em linguagem bem simples e acessível — mas sempre baseados em pesquisas científicas —, conhecimentos e experiências que se relacionem aos temas fluência e compreensão de leitura.

Pretendemos, inicialmente, mostrar porque automatizar a leitura é um passo indispensável para a compreensão no início do processo. Depois, descreveremos as habilidades linguístico-cognitivas que interferem na compreensão. Finalmente, vamos propor algumas atividades práticas, destacando seus objetivos.

Temos a certeza de que, ao ler esse livro, um bom professor vai reconhecer o quanto já sabe, o quanto já faz. O professor sempre foi e sempre será o protagonista na organização desses saberes e na aplicação desses fazeres junto a sua turma. Mas, muitas vezes, organizar o tema através de um fio condutor pode fazer com que tenhamos mais ideias e, nossas ações, maior alcance. Esperamos poder contribuir com isso e para isso com mais um volume da coleção “**Brincando com a linguagem**”.

PARA SER UM BOM LEITOR

Antes de ser um bom leitor, deve-se minimamente conseguir transformar sinais gráficos em sons e compreendê-los. A pessoa precisa ler as palavras escritas no texto de forma fluida/ágil/fácil (fluência) e correta (precisão). Mas de nada adianta saber dizer as palavras que estão escritas se não houver entendimento das palavras e da mensagem que está sendo transmitida no texto. Isto é chamado de *compreensão*. A decodificação e a compreensão são indispensáveis para a leitura, como propõe o modelo multiplicativo de leitura, com a fórmula:

$$\text{DECODIFICAÇÃO} \times \text{COMPREENSÃO} = \text{LEITURA}$$

Ao multiplicarmos por zero, teremos sempre zero como resultado. Portanto, decodificação sem compreensão não é leitura; bem como compreensão sem decodificação também não o é.

Para ser um bom leitor, são necessárias ainda mais habilidades. Existem aquelas básicas para a leitura, como a decodificação e o reconhecimento global de palavras, mais diretamente associadas à aprendizagem da leitura. Precisão (ou acurácia), por exemplo, é se a criança está lendo corretamente ou não. Se a palavra a ser lida é uma, e a criança a lê como se fosse outra, a leitura não será precisa e prejudicará a compreensão.

Mas existem outras habilidades linguísticas que se desenvolvem desde o início da aquisição de linguagem e vão se tornando cada vez mais complexas — as chamadas habilidades de alto nível, como compreender enunciados, correlacionar ao conhecimento de mundo ou fazer inferências. Essas, desenvolvem-se desde cedo, como já referido, e podem ter um impulso qualitativo ao serem abordadas na educação infantil.

Outro ingrediente que não pode faltar para a compreensão na leitura é o vocabulário. O conhecimento de muitas palavras, e este conhecimento sendo profundo, contribui de forma decisiva para que a pessoa compreenda o que lê.

Finalmente, para compreender um texto, também é fundamental que o leitor queira compreender, tenha a firme intenção de entender o que está escrito. Esta *intencionalidade* da compreensão o ajudará a: manter a atenção enquanto lê, direcionar a atenção para as partes mais importantes do texto, reconhecer quando a sua interpretação não fizer sentido e tentar, então, entender melhor.

PARTE 1

PARA A LEITURA FLUIR

1. PARA LER SEM BE-A-BÁ

Para ler sem BE-A-BÁ, as crianças devem primeiramente entender o sistema alfabético de escrita, ou seja, compreender que há alguma relação entre o que se fala e o que se escreve. E mais: reconhecer que há uma lógica que não depende unicamente da memória.

Se uma criança acha que todas as palavras são memorizadas, quando ela se depara com um texto de adulto, a leitura parece ser algo inatingível. Em contrapartida, se ela entende que existem combinações que se repetem, e uma lógica para tal, tudo ficará mais fácil. Por exemplo, entender que o **CA** de cavalo é o mesmo **CA** que escreve cabeça ou barraca e que se repete em caneca. A partir daí, o desafio será transformar a leitura em algo cada vez mais automatizado, por meio da identificação de unidades cada vez maiores.

Dessa forma, o aprendizado da leitura requer que a criança compreenda vários aspectos do funcionamento da linguagem escrita. Ela precisa compreender que aquilo que se fala pode ser dividido em palavras, e que estas podem ser divididas em sílabas e fonemas.

Para entender como isto não é simples, pense em como é quando você ouve uma língua estrangeira que não entende. Você percebe onde termina uma palavra e começa a outra? A fala parece um fluxo contínuo de sons vocais.

Embora a criança entenda a nossa língua, ela não sabe exatamente como separar as palavras, uma a uma, na cadeia sonora da fala sem que alguém ensine. Ela inicialmente ouve algo como:

Ouveumriodepalavrasqueentendemasnãosabeondeumacomeçaoutratermina.

Além de aprender a partir a fala em palavras, sílabas e fonemas, a criança precisa entender que os fonemas se relacionam com as letras de modos bastante específicos. Isto parece fácil para quem já foi alfabetizado, mas, na verdade, demanda a reconstrução desse sistema de representação na mente de cada um que aprende. Este caminho é longo e nem sempre fácil.

Aprender a ler pode levar a criança a gostar de ler. No entanto, gostar de ler, leva a criança a querer aprender a ler. Assim, o envolvimento prazeroso com a leitura iniciado quando a criança ainda não é alfabetizada, pode criar uma criança que busca aprender para não depender mais da boa vontade do adulto para ler as histórias que tanto deseja. Gostar de ler é um dos requisitos para podermos ler mais e melhor. Lendo mais e melhor, teremos já boas habilidades para termos sucesso na escola. Afinal, muitos são os conteúdos escolares a que temos acesso pela leitura.

1.1 Descobrimo a leitura

Ao se falar em leitura, deve-se falar também em letramento. O letramento diz respeito às práticas sociocomunicativas, que, em uma sociedade letrada, envolvem a leitura e a escrita. A inserção da criança em contextos de letramento não começa na alfabetização. É claro que, uma vez alfabetizada, a criança começa a conquistar mais autonomia ao participar de situações que envolvam a leitura. Porém, o envolvimento da criança em contexto de letramento ocorre antes que esteja alfabetizada; por exemplo, nos momentos em que, ainda bem pequena, lemos para ela uma história, os rótulos dos produtos no supermercado ou o nome das estações de trem ou de metrô.

O envolvimento da criança nessas experiências antes da alfabetização é importante por vários motivos. O primeiro deles é que assim estimulamos o gosto pela leitura. O segundo, pelos novos conhecimentos que estes contextos trazem para a criança. Por fim, tais contextos permitem que a criança comece a pensar sobre como é que se lê, como é que fazemos para olhar para as letras que estão no papel e com elas lermos palavras. Imersa em contextos que estimulem, a criança aprende palavras novas, aumentando o seu vocabulário.

Tais palavras traduzem novos conceitos e novas experiências, bem como expandem a capacidade de pensar e de compreender.

Assim, a criança vai descobrindo várias coisas sobre a língua escrita. Ela vai entendendo que a escrita é feita em uma sequência linear (linearidade), e de forma segmentada, em partes separadas por espaços em branco (descontinuidade). Refletir sobre a linguagem permite várias descobertas importantes. Quando falamos, não fazemos pausas. Perceber as palavras dentro das frases ou as rimas e sílabas dentro das palavras são reflexões sobre a linguagem, importantes no processo de entender o sistema alfabético de escrita. A possibilidade de entender que a fala pode ser segmentada e que esses pedaços podem ser manipulados facilita o processo e ajuda a compreender as relações entre o que se fala e o que se escreve.

Nos primórdios do desenvolvimento da leitura e da escrita, a maioria das crianças ainda não entende que o que está escrito tem relação com o que se fala, mas, aos poucos, vai percebendo que as palavras escritas, em geral, são formadas por um certo número de letras e que há variedade nessas letras. Assim, ela pode dizer que uma sequência de letras como **PE** e **OP** não são palavras porque tem muito poucas letras e não dá para ler. Pode também dizer que **BOBO** e **OBOB** não são palavra porque repetem as mesmas letras, e palavras precisam de letras diferentes. Mas pode afirmar com toda segurança que **SABETO** e **FARMÁCIA** são palavras, porque tem muitas letras e porque as letras são variadas.

Nesta etapa, as crianças confundem o nome com as propriedades da coisa que ele representa. Por exemplo, poderá escolher a palavra **FORMIGUINHA** para representar o **trem**, enquanto escolhe a palavra **TREM** para representar a **formiguinha**. Sua explicação poderá ser que o trem é grande e seu nome precisa ser uma palavra grande, enquanto a formiguinha é pequena e seu nome deve ser condizente com seu tamanho. É o que chamamos de realismo nominal.

Aos poucos, poderá reconhecer palavras com as quais se depara com frequência, como o nome de colegas e familiares, mas ainda o fará pela imagem das palavras (leitura logográfica, como se fosse uma fotografia). Se algumas letras forem trocadas de lugar, ela pode nem perceber, se isto não alterar muito a aparência da palavra. Mas, não se engane! Embora nos exemplos que vimos as crianças digam várias coisas erradas, elas estão também aprendendo muitas coisas certas que as ajudarão a conseguir ler e escrever de verdade.

Como fazer para corresponder as palavras e as letras que estão separadas na escrita com o fluxo da fala? É preciso que a criança possa segmentar a fala,

identificando, nestes recortes, palavras, sílabas e fonemas. Esta habilidade se chama Consciência Fonológica. Desenvolvendo a consciência fonológica, podemos também comparar palavras, sílabas e fonemas. Isto ajuda a identificar semelhanças e diferenças entre estas partes. E assim podemos fazer a correspondência com as grafias impressas. Assim, se eu me chamo **Maria** e sei ler o meu nome, vou saber ler o **MA** de **Maria** em outras palavras.

As descobertas do nosso futuro leitor continuam e o levarão a entender que há uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Ele vai aos poucos entendendo que todas as palavras que são lidas devem estar escritas e que a ordem em que estão escritas corresponde a ordem em que foram lidas. E mais, que a quantidade de letras varia de acordo com a quantidade de elementos sonoros que compõem a palavra. Mas ressalta-se que ainda percorrerá uma longa estrada até entender que as letras do alfabeto representam as unidades mais elementares de som – princípio alfabético.

Observam-se variações neste percurso para diferentes línguas e sistemas de ensino. Crianças de língua portuguesa parecem compreender primeiro que os sons da fala podem ser divididos em sílabas. Assim, ao tentar escrever uma palavra, escreverão os sons que mais se destacam em uma sílaba. Em português, as sílabas mais comuns são formadas por uma consoante e uma vogal. Como os sons das vogais se destacam mais nas sílabas, porque levam mais tempo sendo pronunciados, muitas vezes as crianças escreverão somente as vogais da palavra. Também poderão escrever as consoantes que escutem como mais fortes em uma palavra.

Conforme vai explorando a escrita e vai tentando ler, as relações entre a fala e o que está escrito vão se tornando mais claras para a criança. Ela vai descobrir a pulo do gato: o sistema alfabético. As letras correspondem aos fonemas. Cada fonema que falamos tem uma letra para escrevê-lo. Neste momento, para a criança, cada letra representará um e somente um fonema. A grande preocupação da criança é escrever os sons que ouve, e sua escrita ainda não obedece às convenções ortográficas.

Ao longo do 1º ano do ensino fundamental (antiga classe de alfabetização - CA), o ideal seria que a criança descobrisse a maioria das regras de funcionamento da linguagem escrita, o que se aprimoraria nos anos subseqüentes. A criança deve perceber que aquilo que se fala pode ser partido em sons (fonemas) e que esses sons têm correspondência com letras (grafemas). Aprendendo as correspondências entre sons da fala e letras específicas, ela chegará a ler qualquer palavra e a escrever tudo o que ouvir, mesmo que ainda não saiba o jeito certo de escrever esta ou aquela palavra (ortografia).

Uma dificuldade frequente para a criança nesta etapa, por exemplo, é escrever a nasalização (til, uso de **M** ou **N** em uma sílaba). Ao tentar escrever **TAMBOR**, pode produzir **TABOR** ou **TĀBOR**.

Também será difícil para a criança lidar com as regularidades contextuais na escrita, isto é, analisar a relação letra-som determinada pelo contexto. Por exemplo decidir se usa **R** ou **RR** para representar o som inicial de **rato** ou o som do **R** em **carro** ou na palavra **caro**. Ou se usa **QU** ou **C** para escrever o som inicial de quero.

Para escrever de acordo com a norma ortográfica, a criança precisa aceitar que existem diferentes maneiras de escrever o mesmo som. Diferentes sons podem usar as mesmas letras; as mesmas letras podem ser lidas diferentemente.

Em alguns casos, a posição da letra nas palavras nos ajuda a decidir como ler ou escrever esta palavra (regularidade contextual). É o que ocorre, como já vimos anteriormente, no exemplo da leitura da letra **R**. Pode ser, também, que, conhecendo como as palavras são compostas morfológicamente, ou seja, seus radicais, prefixos, sufixos ou desinências (nominais ou verbais), possamos saber como ler ou escrever uma palavra.

Por exemplo, há terminações que são lidas da mesma maneira, como **-eza** e **-esa**. No entanto, empregamos **-eza** quando escrevemos substantivos abstratos (**beleza, pobreza, realeza**), ou **-esa** quando escrevemos adjetivos pátrios (**inglesa, portuguesa, norueguesa**). Nestes casos, dizemos que há regularidades morfológicas.

No entanto, há casos em que não existe qualquer regularidade que ajude a leitura de algumas palavras. Estas palavras contêm irregularidades que fazem com que tenhamos que memorizar sua grafia. É o que acontece com a letra **X** em **táxi, excursão** ou **excesso**. Compreendendo isso, a criança vai poder aprender a ler e a escrever conforme a ortografia, ou seja, segundo as convenções da língua escrita.

1.2 A fluência de leitura

Quando começa a ler, a criança traduz sílabas e letras escritas em sons da fala. Diante da palavra boneca, ela vai lendo /b/ /o/ e diz **bo**, depois /n/ /e/ e diz **ne**, **boné**, e finalmente lê /c/ /a/ e diz **ca**, **boneca**. Ou, se está sendo alfabetizada por um método que enfatiza as sílabas pode ler **bo – ne – ca**. A classe de alfabetização tem sempre um sussurro ou mesmo um barulho de falação um pouco mais alto. A criança lê em voz alta, mesmo falando baixinho, decifrando as palavras. Neste momento ela está lendo pela rota

fonológica, isto é, traduzindo as letras em fonemas, e precisa se escutar para compreender o que leu.

Conforme a criança vai vendo e lendo repetidamente as palavras, vai formando em sua mente memórias da aparência das palavras escritas, formando uma espécie de dicionário mental. As palavras lidas vão, então, compondo este dicionário mental e, gradativamente, outras vão sendo organizadas nele também.

Assim, quando nós, adultos letrados, vemos uma palavra, não temos mais escolha se lemos ou não. Podemos até não dizer a palavra em voz alta, mas sua leitura será automática. Veja: **ÁRVORE**. Pronto! Já leu em sua mente! E já até relacionou com o que sabe sobre árvores. Isso acontece porque, durante o aprendizado da leitura e da escrita, você foi montando este dicionário mental.

Então, conforme vai se formando este dicionário mental da aparência das palavras escritas, a leitura vai se tornando mais automática. Alguns falam de *leitura por visão*, chamada de *leitura lexical* (a partir da palavra inteira, a partir de um léxico, de um dicionário mental).

O termo *leitura lexical* se contrapõe à leitura fonológica, pela *rota fonológica*, na qual cada letra escrita é transformada pelo leitor em um fonema. A rota fonológica predomina no início da alfabetização (independentemente do método usado para alfabetizar) e recorremos a ela eventualmente quando nos deparamos com palavras que nunca lemos antes e que não são parecidas com outras que conhecemos.

Para que se forme o dicionário mental da aparência das palavras, é preciso se encontrar várias vezes com a mesma palavra. A constante exposição à leitura é fundamental para isso. Assim, é importante fazer várias atividades que envolvam a leitura durante os anos iniciais da alfabetização. E não apenas atividades de escola. Há tanta coisa boa para fazer e se divertir, porque se lê!

Podemos dizer que, depois que a criança entende como funciona a leitura, a próxima grande tarefa é a automatização do processo. Isto é fundamental para que a motivação para ler cresça. Uma vez que ganhamos automaticidade na leitura, lemos mais rapidamente. A velocidade que ganhamos na leitura permite que possamos ler mais e melhor; quanto mais se lê, mais se alimenta o dicionário mental, mais automática e fácil vai se tornando a leitura, e mais a pessoa quer ler. Vira uma roda viva!

A automaticidade na leitura das palavras também contribui muito para a compreensão. Se não tenho mais que prestar atenção em cada letra, fico com mais atenção livre para pensar no que leio. A atenção é limitada nos seres humanos. Automatizando a leitura, podemos usar todos os nossos recursos de

atenção para entender o texto. Isso será cada vez mais importante, conforme os textos que preciso ler na escola se tornem mais longos e mais difíceis.

A leitura tem que ir se tornando cada vez mais veloz, mas sem perder o significado. Com ela mais rápida e automática, a criança conseguirá preocupar-se com a prosódia, ou seja, a expressividade da leitura. Um texto lido de forma devidamente “musicalizada” facilita bastante a compreensão.

Portanto, à velocidade e à precisão, deve-se acrescentar a expressividade e o ritmo da leitura para facilitar a compreensão do texto. Por meio da expressividade e do ritmo, damos ênfase a determinadas partes da frase, o que auxilia no entendimento do que é mais importante no que lemos. Quanto mais pudermos ler de forma precisa, veloz, com expressividade e ritmo, mais vamos nos aventurando em textos mais longos e cada vez mais complexos.

1.3 A relação entre fluência e compreensão de leitura

Quando a criança começa a ler, leva um tempo até que sua leitura se torne fluente. O esforço que ela faz para “descobrir” as palavras, não a deixa com atenção suficiente para os aspectos mais complexos da compreensão de alto nível. Além disso, o padrão da leitura é segmentado; a criança lê, geralmente, silabando, o que torna difícil recuperar a informação do que foi lido (lembrar mesmo o que acabou de ler). Por exemplo:

Um leitor principiante lê:

A-ma-nhã vai ter u-ma fes-ta na mi-nha es-co-la.

O que corresponde a 15 pedaços, a maioria sem qualquer significado, para a criança lembrar depois. Fica, assim, muito difícil recuperar a informação para iniciar o processo de compreensão.

Enquanto um leitor experiente lê:

Amanhã vai ter uma festa na minha escola.

O que corresponde a 8 elementos significativos. Rapidamente a criança pode resgatar a informação para iniciar o processo de compreensão.

Nossos recursos cognitivos não são ilimitados. Uma vez que a leitura ganha automaticidade, os recursos cognitivos empregados na decodificação podem ser liberados para o entendimento do texto lido. Desta forma, a criança pode se concentrar em articular as ideias que lê, entre si, e com conhecimentos e experiências prévias.

As habilidades que ajudam no automatismo da leitura, ou que vão muito além dele, serão discutidas nos próximos capítulos, bem como aquelas ligadas à compreensão linguística propriamente dita.

2. O VOCABULÁRIO

O bom desenvolvimento da linguagem falada nos primeiros anos de vida é, sem dúvida, fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita. A linguagem oral permite à criança a capacidade de se expressar e compreender o que as outras pessoas dizem, a articulação adequada dos fonemas e o conhecimento de palavras – o vocabulário.

Para expressar o que sentimos, pensar ou aprender, precisamos de palavras. O conjunto de palavras que conhecemos constitui o nosso vocabulário. Quanto mais palavras conhecemos, mais podemos conhecer, pois as palavras nos permitem representar e conceituar nossa experiência com os conteúdos que aprendemos, quer formal ou informalmente. As palavras nos permitem construir uma bagagem de conhecimento, na medida em que nela registramos conceitos, fatos e experiências. Tal base de conhecimento é fundamental para novos aprendizados.

Vulgarmente, se usa a expressão “ter um vocabulário rico ou pobre”, sem conseguirmos a explicação exata do que se trata. Por esta razão, propomos explicar alguns aspectos do vocabulário que vão ajudar a entender melhor esta habilidade, bem como a sua relação direta com a compreensão leitora. Três aspectos são importantes para a nossa análise; são eles: amplitude, profundidade e acesso.

2.1 A amplitude do vocabulário

Amplitude do vocabulário diz respeito à quantidade de palavras que temos armazenadas. É importante dizer que as palavras não estão organizadas uma após a outra em nossa mente, como em uma imensa lista. Em nossa memória, as palavras estão organizadas em uma rede de significados. Não só as palavras (e seus significados) estão registradas na memória, mas também as relações existentes entre elas.

Tente entender este texto: *“João defenestrou todos os apetrechos que havia comprado para o projeto. Foi engodado pelos outros membros da equipe e, prescudando sua alma, descobriu que a saída era ruar.”*

A maior dificuldade para compreendê-lo é, sem dúvida, conhecer as palavras do texto, ou o vocabulário. O texto é mais do que a soma das palavras. Porém, o conhecimento de, pelo menos, a maioria delas, facilita a velocidade com que lemos, assim como auxilia no entendimento do que acabamos de ler.

Como as palavras estão relacionadas aos conceitos, elas nos permitem pensar e, desta forma, realizar a interpretação do texto, quer escrito, quer falado. Consequentemente, quanto mais vasto é nosso vocabulário, mais fácil é compreendermos o que lemos. Porque conhecemos muitas palavras, a leitura também se torna mais prazerosa, pois não temos que interrompê-la para buscar o significado das palavras, ou, ainda, para tentar descobrir seu significado a partir do texto.

Conhecer mais palavras também contribui para o desenvolvimento da capacidade de analisar a fala em componentes menores, como palavras, sílabas e fonemas. Ajuda no desenvolvimento da capacidade de analisar e operar mentalmente com informação fonológica, importante para a fase inicial da leitura.

Na alfabetização, se uma palavra faz parte do vocabulário da criança, será mais fácil para ela refletir sobre a sequência sonora que compõe as palavras. Isto auxiliará a criança a segmentar os sons da fala e fazê-los corresponderem às letras.

A amplitude do vocabulário é realmente importante para a leitura, mas insuficiente para todas as demandas linguísticas que podemos ter, especialmente com o aumento da escolaridade e complexidade dos textos.

2.2 A profundidade do vocabulário

O quanto de cada palavra, termo ou conceito sabemos? O quão profundo é nosso conhecimento acerca deles? A que categorias pertencem? Isso é a profundidade de nosso vocabulário. A informação superficial acerca de uma palavra pode fazer com que a sua compreensão também seja limitada. E, ainda, vale lembrar que algumas palavras podem ter significados diferentes.

A profundidade de nosso vocabulário permite que possamos alcançar maior precisão, quer no que dizemos, quer no que compreendemos da fala ou do texto que lemos.

Ao tentar compreender o que lemos, a amplitude e a profundidade do vocabulário têm papel decisivo. Veja o trecho abaixo:

EXEMPLO: “A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades

e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito, dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas e adquirir muitas experiências quando lê um livro, jornal, gibi, revistas, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito de leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?”

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. P.7

Imagine uma criança de 11 anos, nos dias de hoje, lendo este trecho que saiu no jornal há apenas 15 anos e tentando compreendê-lo. Provavelmente terá dificuldade de entender porque o carteiro aparece no meio da história. Mesmo que ela conheça a palavra carteiro a partir de sua experiência diária (as que moram em apartamentos podem nunca ter visto um, ou nunca ter ouvido a palavra), pode ainda ter problemas. Para entender que quem leva ao mundo inteiro notícias, intimações, saudades, respostas” é o carteiro, precisará compreender que o pronome “ele” se refere a este profissional.

Mas, para fazer esta inferência, será necessário saber que, antigamente, os carteiros é que levavam as notícias, as saudades e as respostas através das cartas. Atualmente, a maioria dos mais jovens sabe que isso é feito pelo *Whatsapp* e pelas redes sociais, e não por cartas! Isto requer um conhecimento mais profundo da palavra carteiro, não só aquele que traz as contas que o papai ou a mamãe pagam, mas aquele que, antigamente, trazia cartas, jornais e revistas também. Aliás, é de carregar cartas que vem o seu nome.

Para compreender este trecho, também é preciso saber o significado de “hábito”, para entender o primeiro parágrafo. E este conhecimento precisa ter maior profundidade ainda para que se entenda a citação do poeta. Precisa saber que os humanos formam hábitos durante a vida e que muitos hábitos formados na infância tendem a se manter muito mais do que os formados mais tarde. Precisa também deixar de lado o sentido mais óbvio da palavra pai; do contrário, não vai entender como a criança pode ser o pai do homem. Afinal criança não é pai: pai é adulto!

2.3 O acesso lexical e o vocabulário

Não basta termos um vocabulário rico em palavras, amplitude, ou conhecermos a fundo as palavras. Precisamos também conseguir buscar as palavras de forma ágil em nosso dicionário mental. Isso faz com que nossa fala ocorra de forma fluida. A esta busca, damos o nome de acesso lexical.

Na leitura, ela passa a ter uma nova característica: buscar rapidamente a palavra a partir de sua imagem. Com a experiência, a automaticidade que ganhamos na leitura de palavras chega a tal ponto que, ao vermos a palavra escrita, ativamos imediatamente seu significado e pronúncia. Isto porque o cérebro criou uma via expressa para a leitura com base na automaticidade que adquirimos no domínio do sistema de escrita alfabético. Assim, pela simples visão da grafia da palavra, acessamos de forma automatizada e sem esforço consciente as informações a ela relacionadas.

PARTE 2

HABILIDADES LINGUÍSTICO-COGNITIVAS ENVOLVIDAS NA COMPREENSÃO

3. AS PISTAS PARA A COMPREENSÃO

Quando nos deparamos com um texto, não chegamos a ele sem nada. Trazemos uma história, conhecimentos e expectativas que vão ajudar no processo de compreensão. Trazemos também as habilidades que desenvolvemos por meio de nossas experiências. Assim, quanto mais experiências tivermos, maiores as possibilidades de sucesso.

3.1 O papel da memória

A memória é o que nos faz lembrar de algo. Há tipos variados de memória. Aqui, vamos nos ater somente à memória de trabalho e à memória de longo prazo, que serão explicadas nos próximos tópicos.

3.1.1 Memória de trabalho

A memória de trabalho é uma parte da mente onde são mantidas informações enquanto se está pensando, trabalhando com elas. As informações ficam armazenadas aí temporariamente. Diferentemente da memória de longo prazo, onde guardamos uma quantidade enorme de informações por dias, meses e até anos, a memória de trabalho tem recursos limitados. É aquela em que, por exemplo, guardamos um telefone enquanto procuramos uma caneta e um papel para escrevermos. A memória de trabalho é o palco onde nossos pensamentos ocorrem, e quando tentamos pensar em mais coisas do que cabem nela, algumas coisas caem do palco e se perdem.

Para ler e compreender, a memória de trabalho é uma habilidade requerida o tempo todo. Durante a leitura de um texto, sustentamos as palavras na memória de trabalho para dar sentido à frase. Daí, mantemos o significado da frase, enquanto continuamos a leitura, para integramos as frases subsequentes do texto. Durante a leitura, a construção do sentido do texto é dinâmica e interativa. Realizamos dois movimentos importantes:

MOVIMENTO 1:

o sentido que vamos atribuindo ao que lemos é influenciado pelo significado atribuído ao que lemos anteriormente;

MOVIMENTO 2:

o sentido que atribuímos ao que lemos no momento, modifica o significado que atribuímos ao que lemos anteriormente.

Se uma pessoa tem menos recursos de memória de trabalho do que normalmente acontece, ao ler um trecho, essa pessoa terá dificuldade para estabelecer relações entre palavras e partes do texto. Isso trará problemas para a compreensão. Se alguém lê a primeira frase do texto e, quando lê a segunda frase, esquece do significado da primeira ou de parte dela, ficará difícil, ou até impossível, compreender a cena descrita.

Com poucos recursos de memória de trabalho, o aprendiz pode também ler uma pergunta e somente responder à primeira parte dela, porque, simplesmente, perde o resto da informação. Por exemplo, diante de “Explique o que é uma bactéria e dê exemplos de como esses seres afetam nossas vidas”, a criança pode responder que existem doenças causadas pelas bactérias e até dar muitos exemplos. Porém pode “esquecer” a primeira parte da pergunta que pedia uma explicação sobre o que é uma bactéria.

É nesse palco do pensamento que a pessoa que lê constrói sua representação mental do texto. Vai mantendo as informações que seleciona como mais importantes e, à medida que lê, relaciona tais informações com outras que encontra no texto e com aquelas que tem em sua memória de longo prazo.

Existe grande variação na capacidade da memória de trabalho ao longo do desenvolvimento. Até mais ou menos os 6 anos de idade, a quantidade de informações que a criança consegue manter na sua memória de trabalho se desenvolve, mas ainda é pequena.

A alfabetização e o aumento do vocabulário acelerarão o crescimento desta capacidade ao longo da infância. Do meio para o final da adolescência, esta memória passará a funcionar como a de um adulto. No entanto, é preciso lembrar que há uma enorme variabilidade no ritmo de desenvolvimento dessa capacidade tão crucial para quem lê.

3.1.2 Memória de longo prazo

Se considerarmos a importância do conhecimento de mundo que temos para compreendermos o que lemos, o papel da memória de longo prazo nesse processo se torna evidente. É nesta memória que guardamos o que vamos vendo, vivendo e aprendendo sobre o mundo.

É na memória de longo-prazo que armazenamos tudo o que conhecemos e vivemos do mais simples ao mais complexo. Não só o que aprendemos na escola, mas, por exemplo, o que fazemos, como andar de bicicleta; nossas recordações, como as que temos sobre nossa infância; a organização e o funcionamento sociais, como nos comportar em sociedade e os papéis que nela desempenhamos.

3.2 Conhecimento de mundo e modelos mentais

Conhecimento de mundo é aquele que vamos acumulando com as experiências. O entendimento que temos de uma situação depende tanto dos conhecimentos que temos relacionados àquela situação, quanto daqueles que compartilhamos com as outras pessoas. Assim, qualquer comunicação depende de conceitos ou experiências que não estão explícitos. Aliás, a comunicação se tornaria impossível se tivéssemos que explicar palavra por palavra para criarmos uma base de conhecimento comum.

O conhecimento de mundo está associado à noção de modelo mental, à

ideia que construímos sobre o mundo. Tomemos como exemplo o modelo mental de restaurante. É um lugar em que se paga para comer; costuma ter mesas e cadeiras. Pode ser a quilo: as comidas ficam expostas, nos servimos, pesamos o prato e pagamos o valor proporcional ao peso. Pode ser também servido nas mesas, por garçons: escolhemos os pratos em um cardápio, pedimos, comemos e pagamos depois. Para interpretar uma situação que envolva um restaurante, essas informações serão relevantes.

Vejam os outros exemplos. Uma pessoa se atrasa por estar em um engarrafamento. O modelo mental que temos dessa situação, reconhecemos o motivo do atraso, bem como todo o estresse relacionado a estar em meio a um engarrafamento. Desta forma, os modelos mentais que criamos auxiliam a comunicação e facilitam o nosso entendimento. No caso da compreensão do texto escrito, nós tanto utilizamos os diferentes modelos mentais armazenados em nossa memória de longo prazo, quanto criamos um modelo mental próprio para o texto que estamos lendo.

Nosso entendimento do texto não ocorre porque guardamos em nossa memória exatamente todas as palavras do texto, como se fizéssemos uma cópia mental do que temos no papel ou na tela. Compreendemos o texto porque vamos representando, em nossa mente, o significado que atribuímos ao que vamos lendo, segundo o conhecimento de mundo que possuímos. Assim, vamos organizando nossas ideias, conforme nossa leitura progride, criando um modelo mental do texto lido. Vamos integrando as ideias até que temos um esquema em nossa mente do que compreendemos durante a leitura.

Uma vez construído o modelo mental do texto, podemos resumir o que lemos, conversar sobre o que achamos importante no texto, ou mesmo responder a perguntas sobre o que lemos sem termos que voltar ao texto ou recitá-lo palavra por palavra. Para tal construção, dependemos de nosso conhecimento de mundo. Assim, quanto mais conhecimento de mundo possuímos, mais ferramentas mentais temos para nos auxiliar no processo de atribuição de significado e na construção de um modelo mental daquilo que lemos.

A compreensão do que lemos depende do quanto temos conhecimento sobre o mundo a nossa volta e do que nele ocorre. Precisamos conhecer a maioria das palavras, dos conceitos e ideias relacionadas ao texto.

EXEMPLO: “O Descobrimento do Brasil ocorreu no dia 22 de abril de 1500.

Nesta data, as caravelas da esquadra portuguesa, comandada por Pedro Álvares Cabral, chegaram ao litoral sul do atual estado da Bahia.”

A compreensão de um texto como o do exemplo acima pode parecer muito simples para nós que conhecemos o vocabulário utilizado e sabemos que Cabral veio da Europa, que há um oceano entre o Brasil e a Europa, que, naquela época, o único meio de se cruzar o oceano era com barcos (caravelas), que os Europeus não sabiam se havia terra do outro lado do Atlântico etc.

Estes conhecimentos são importantes para que possamos deduzir o significado de algumas palavras que não conhecemos. Por exemplo, se não conheço a palavra caravela, mas tenho as informações acima em minha memória, posso deduzir seu significado por meio do contexto.

É também a partir de nossos modelos mentais que podemos fazer previsões sobre o texto, o que torna a leitura mais fluida e, conseqüentemente, mais fácil. Se encontramos a frase “Esse inverno está muito _____”, rapidamente essa lacuna terá poucas opções de respostas, se compararmos com todo nosso vocabulário, o que aumenta a possibilidade de acessarmos mais rápido o léxico. Então, poderíamos ter como resposta: frio, gelado, quente, longo, chato, agradável, agilizando o processamento da compreensão leitora. Da mesma forma, o título ou uma ilustração podem ajudar o leitor a fazer previsões que favoreçam a interpretação textual.

3.3 A vinculação de frases

Identificamos, interpretamos como as frases se relacionam e ligamos umas às outras. Por exemplo, esperamos algo diferente em nível de frase quando esbarremos com as estrofes de uma poesia, se compararmos a um texto narrativo, em que o sujeito, predicado e complementos costumam se dispor de forma mais linear.

Há estruturas frasais mais complexas, e é o conhecimento sobre as frases que nos ajuda a entendê-las. Espera-se um sujeito e um predicado, no mínimo, o que nos facilita, mesmo com algum esforço, a compreensão de sentenças como a seguinte:

EXEMPLO: O ladrão que o cachorro do policial perseguiu fugiu.

Empregamos as conjunções para estabelecer relações diversas entre as frases. As conjunções são conectores utilizados para obtermos a coesão no texto. A compreensão do significado dos elementos de coesão é bastante relevante. como vemos a seguir:

EXEMPLO: Está muito quente, porém vou à praia.
Está muito quente, portanto vou à praia.

Enquanto no primeiro caso pensamos na praia como uma atmosfera quente; no segundo, pensamos na praia como possibilidade de amenizar o calor.

Por outro lado, no exemplo 1, todo o trabalho fica por conta do leitor. Não se sabe de cara como interpretar localmente a conexão entre as frases. Seria necessário ler o restante do texto para tentar conectá-las. Nos exemplos 2, 3 e 4 (inspirados no livro de Oakhill, Cain, Elbro, 2017) os conectores facilitam o trabalho do leitor, na medida em que explicitam as relações entre as frases.

EXEMPLO 1: Joana se atrasou. Ela foi de bicicleta.

EXEMPLO 2: Joana se atrasou, mesmo indo de bicicleta.

EXEMPLO 3: Joana se atrasou porque foi de bicicleta.

EXEMPLO 4: Joana se atrasou e por isso foi de bicicleta.

3.4 Conhecendo a estrutura dos textos

Novamente nossas experiências poderão facilitar o processo de compreensão; desta vez, sobre o que se espera de um texto de acordo com seu tipo de estrutura. Um exemplo amplamente utilizado é o da estrutura de uma casa. Se entrarmos na obra para construção de uma casa bem no início, só com os fundações, mas sem as paredes, ainda assim podemos imaginar onde deve ficar a sala, o quarto, a cozinha e o banheiro.

A estrutura do texto atua como uma referência a partir da qual podemos localizar uma informação no texto, ou retomar a leitura do que não entendemos muito bem, sem termos que voltar a ler o texto desde o início. Por exemplo, se procurarmos informações sobre onde se passa uma narrativa, procuramos no início do texto, ou no início do romance. Se estamos muito curiosos para saber o final da narrativa, vamos para o fim do texto ou para as páginas finais do livro.

Para começar a conhecer as estruturas dos textos, temos que diferenciar entre gêneros e tipos de texto. Gêneros textuais são textos que encontramos nos contextos sociocomunicativos de nosso dia a dia. Apresentam um padrão

de organização mais ou menos estável, dado que podem sofrer variações segundo as situações comunicativas em que estejam sendo apresentados. Os gêneros de texto são tão variados como as situações em que são empregados. As receitas de culinária, o e-mail, a história, o blog, a revista e a redação escolar são alguns exemplos de gêneros de texto.

Os tipos de texto, por sua vez, são sequências linguísticas ou de enunciados, como narração, descrição, exposição, argumentação e injunção.

Tipo de texto	Característica	Gênero de texto em que predomina
NARRATIVO	Um fato, que pode ser real ou fictício, é contado. Apresenta uma disposição temporal, de forma encadeada.	Histórias, fábulas, romances ou contos.
DESCRITIVO	É a descrição de fatos que podem ser isolados ou não. São apresentados, de forma objetiva ou subjetiva, atributos de algo real ou imaginário.	Relato, biografia
EXPOSITIVO	Um tema é analisado e interpretado.	Monografia de final de curso
ARGUMENTATIVO	Tem por função convencer o leitor acerca de algo.	Manifestos, cartas abertas
INJUNTIVO	São apresentadas instruções para a realização de uma determinada ação.	Bula de remédio, edital e receita de culinária

Os gêneros de texto podem ser classificados em função do tipo de texto que predomina em sua composição. Por exemplo, a história é um gênero de texto narrativo, porque nela predominam sequências narrativas. Fala-se em predomínio porque podemos ter, em um mesmo gênero, várias tipologias de texto. Na história, há partes que são descritivas; outras, podem ser, por exemplo, argumentativas, quando um personagem tenta convencer outro de realizar algo.

Mas isto é só o começo para entendermos a estrutura dos textos. Além do tipo de texto predominante, cada gênero de texto tem uma organização própria que o diferencia dos outros, e que deve ser conhecida uma a uma.

Aqui, vamos focalizar na apresentação da história infantil, um gênero de texto bastante familiar e apreciado pelas crianças.

Uma história prototípica tem como estrutura básica: início, desenvolvimento e final. No início da história, são definidos o tempo e o lugar da trama, bem como são introduzidos os personagens; no desenvolvimento, há a progressão da trama até chegar a um ponto alto, com um conflito ou a apresentação de uma situação-problema. No final da história, há a solução do conflito ou da situação-problema em conexão à trama desenvolvida.

Vamos analisar o texto escrito, para nós, por uma menina de 7 anos, segundo a estrutura típica de história:

Título	O JARDIM MÁGICO E A FLOR TRISTE
Início	<i>Era uma vez um jardim que moravam duas crianças onome delas eram: Julia e João [...] aí uma vez uma florsentiu-se triste.</i>
Desenvolvimento	<i>Aí Julia foi molhar as flores [...] e viu ela triste ali [...] ela perguntou: - Por que você está triste? A flor respondeu: - É porque á [há] dias que faz muito sol e assim minhas flores vão queimar.</i>
Final	<i>E Julia falou: - Ora! não fica triste não [...] vou pegar você e botar em um jarro e vou botar você lá dentro de casa [...] aí você vai ficar ali até chover [...] quando chover você vai voltar para ficar com suas amigas</i>

4. FALANDO DO QUE ESTÁ ESCONDIDO: FAZENDO INFERÊNCIAS

Nem toda a informação está explícita no texto. Temos que tirar conclusão, relacionar, pensar sobre a informação, empregando nossos conhecimento e experiência de mundo para irmos além da superfície do texto. Temos que identificar palavras que se transformam em pistas para que possamos ir além do texto escrito. A este processo, chamamos de inferência.

Inferência é, então, a possibilidade de falar sobre o que está implícito a partir de pistas do texto, usando nossos modelos mentais como base. Graças

a esta habilidade, não precisamos falar tudo nos mínimos detalhes para que o conteúdo seja compreendido. Não lemos somente o que está escrito em todas as letras no texto. Lemos nas entrelinhas e, para isso, preenchemos lacunas existentes no texto. Fazemos inferências!

Considere o trecho:

EXEMPLO 1: “Katia deixou o vaso cair. Ela se apressou em pegar a vassoura e a pá para recolher os pedaços”.

Você, leitor, deve ter compreendido que o vaso se quebrou ao cair. Mas isso não está dito no texto com todas as letras, e só foi possível compreender porque você tem, na sua memória, a informação de que muitos vasos são de vidro ou louça e que quando caem se partem em pedaços. Você inferiu que os cacos que a menina recolheu com a pá eram pedaços do vaso quebrado, usando essa ideia como ponte entre as duas frases.

No final das contas, o conhecimento que trazemos conosco antes de começar a ler um texto possibilita a construção de um modelo mental do que está sendo narrado ou explicado. Por exemplo, ao ler o trecho do parágrafo anterior podemos ver, em nossas cabeças, uma espécie de filme em que a menina Kátia deixa um vaso colorido cair e, ao bater no chão, ele se espatifa. Kátia vai então buscar a vassoura para varrer os cacos e colocá-los no lixo. Talvez até imaginemos que a menina guardou os cacos em um saco de lixo separado para que o lixeiro não cortasse a mão ao pegá-los misturados com outros lixos, se é assim que se passam essas cenas em nossas casas. Ao construir este modelo mental, o leitor conecta o que está lendo ao que já sabe e se apropria dos novos conhecimentos ditos no texto. No caso, toma conhecimento do fato de que a Kátia quebrou um vaso.

Por exemplo, se dizemos: “*Depois de um dia de trabalho no verão do Rio de Janeiro, ele só pensava em tomar um banho.*” Não é necessário detalhar que o dia foi quente, que um dia de trabalho cansa, e que um banho pode aliviar o calor ou o cansaço, pois isso já faz parte do nosso conhecimento de mundo.

Ao longo da leitura de um texto, esse conhecimento de mundo é exigido para que possamos estabelecer ligações coerentes entre as sentenças. Portanto, o conteúdo apreendido de um texto acaba por ser fortemente dependente do conhecimento adicional do leitor, permitindo uma interpretação coerente do texto como um todo.

O raciocínio inferencial é fundamental para a compreensão do que está escrito. Dizer tudo em seus mínimos detalhes torna os textos longos demais. A pessoa que escreve quer transmitir uma mensagem a quem lê. Para isso, faz

uma certa estimativa de quem será seu leitor (mesmo que não pense nisso) e do que ele conhece sobre o assunto. Então, sempre haverá coisas ditas nas entrelinhas – pode ser muito ou pouco, mas sempre haverá.

Podemos realizar diferentes tipos de inferências, como será demonstrado nas próximas linhas.

4.1 Inferências indispensáveis para a compreensão (necessárias)

São inferências que devem ser estabelecidas para que haja uma compreensão mínima do texto lido. O leitor estabelece relações entre as palavras, organizando as ideias. Diferentemente das inferências elaborativas, as inferências necessárias podem ser autorizadas ou não pelo texto. Veja os dois exemplos a seguir.

EXEMPLO: “Pedro golpeou a mão quando pregava um prego na parede.”

Com qual ferramenta Pedro golpeou a mão? Uma chave de fenda não seria uma ferramenta autorizada pelo texto, pois Pedro pregava um prego.

EXEMPLO: “Comprei uma mala nova no mês passado. O zíper já estragou.”

Para conectar o fecho com a mala e saber que estou me lamentando dele ter quebrado tão rápido, é preciso ter na minha base de conhecimentos a informação de que malas têm fecho tipo zíper. Se não, fica difícil entender na segunda frase, de que zíper se trata! Esta é uma inferência conectiva, em que estabeleço uma conexão entre partes do texto, e é necessária para a compreensão.

4.2 Inferências que apenas complementam (elaborativas)

Nas inferências elaborativas, nos projetamos além do texto lido para chegarmos a uma proposição possível a partir de informações presentes no texto. Não se trata de uma inferência correta, mas, apenas, de possível ocorrência.

EXEMPLO: “Minha mãe deixou que eu faltasse à aula hoje.”

Se perguntássemos a alguém por que a mãe deixou que o filho faltasse à aula, poderíamos ter as seguintes respostas: “Porque o filho estava doente”, “Porque chovia muito”. Enfim, qualquer resposta que apontasse outro motivo

que pudesse pôr em risco o bem-estar do filho. Não seria uma inferência tão plausível uma resposta como: “Para que o filho pudesse brincar o dia todo”.

Retomando o exemplo da outra seção: “*Comprei uma mala nova no mês passado. O zíper já estragou.*” Poderia-se pensar que a pessoa já tinha outra mala, já que o trecho diz que comprou uma nova. Se comprou uma nova, pode ser que a outra mala já estivesse muito usada para aguentar mais uma viagem, ou que a mala antiga fosse muito grande ou muito pequena para a viagem.... Estes pensamentos são inferências elaborativas. São interessantes, enriquecem a compreensão, mas não são indispensáveis para entender a mensagem deste texto de que o zíper da minha mala estragou apesar dela ser nova.

4.3 Coerência local e global

Ao ler o que está escrito com todas as letras no texto, e ao preencher as lacunas com inferências, o leitor está construindo em sua mente uma representação do texto. Ele está reconstruindo o texto mentalmente. E, nesse processo, está construindo a coerência do que está sendo dito, uma maneira de conectar as informações para que façam sentido.

Esta construção da coerência pode ser mais ou menos intencional, mas, para compreender um texto, o leitor precisa integrar os significados das sucessivas palavras que compõem uma sentença, assim como integrar as sucessivas sentenças que compõem o texto. Tal processo cria uma representação coerente no nível local de sentenças e parágrafos (coerência local).

A coerência local é extraída pelo leitor a partir de indicadores como pronomes e conectivos. Estas conexões, em sua maioria, são estabelecidas mais facilmente pelo sujeito que é falante e conhecedor de uma língua.

Também é preciso integrar, como um todo, as partes do texto (coerência global). Neste caso, precisamos inferir ideias abrangentes sobre o tema, ponto principal ou moral de um texto a partir de informações locais.

Um texto não é simplesmente uma sequência de frases, e isto ocorre porque as sentenças se conectam em torno de um tema (assunto) que se mantém ao longo dele. Quanto mais eficiente é a manutenção da referência ao tema, maior a chance de quem lê estabelecer um modelo mental coerente do texto.

A coerência global se refere ao sentido do texto como um todo. Aqui, o leitor precisa trabalhar mais e, quanto mais difícil o texto, quanto mais ele demandar inferências e conexões com a base de conhecimentos, maior este trabalho. Quanto menos o texto informar a respeito de como o leitor conectará as informações nele contidas, mais ele precisará preencher suas lacunas do texto.

Para isto, bastante de seu raciocínio, estratégias de leitura e habilidade para produzir inferências serão demandados. Veja a seguir um exemplo ilustrativo de coerência local e global:

EXEMPLO: João queria fazer uma surpresa para seu chefe.

Ele pensou em uma festa.

Ele lembrou que seu chefe não gosta de muita gente e barulho.

Resolveu arrumar o escritório.

Entender a que personagens do texto se referem os pronomes pessoais é um dos caminhos para estabelecer a coerência local. O pronome pessoal “ele”, na 2ª e na 3ª frases, se refere ao João. Este pronome interliga as 3 primeiras frases, ajudando a compreendê-las de modo integrado. Ao integrar estas informações, o leitor estabelece uma coerência local do texto.

No entanto, a última frase destoa do início do texto. Para integrá-la ao restante, é preciso fazer a inferência (causal) de que o chefe gosta do escritório arrumado e que João resolveu, então, arrumar o escritório como forma de lhe fazer uma surpresa. Para compreender este encadeamento de ideias a partir do texto, o leitor precisa integrar partes próximas e distantes do texto (coerência global). E aqui não há o encadeamento por elementos da frase, o que torna o trabalho mais difícil. Se houvesse um conectivo causal (“assim”, “então”, “por isso”) no início da última frase, aumentaria a coesão textual, dando uma pista mais diretiva para a inferência.

O processo de integração das informações lidas resultará na reconstrução do texto pelo sujeito, em uma representação mental do que é lido. Esta representação pode incluir as relações causais entre eventos, motivos, explicações, justificativas, assim como informações temporais e espaciais. Tal nível de representação vai bem além da compreensão das palavras e sentenças, implicando também a articulação de diferentes saberes e habilidades de natureza sociocognitiva e discursiva.

5. ORGANIZANDO AS IDEIAS DURANTE A LEITURA: O MONITORAMENTO

Ler não é uma tarefa totalmente linear. Muitas vezes precisamos ir e voltar no texto para verificar se realmente estamos compreendendo corretamente.

Compreender um texto é construir uma representação mental coerente dele. Para isso, é preciso que se faça a monitorização da coerência do texto

conforme a leitura vai ocorrendo. Isso é, o leitor precisa refletir se o que está entendendo ao longo da leitura faz sentido. Se o que está lendo neste momento faz sentido com o que leu antes. E se isso faz sentido com o que tem registrado em sua memória sobre o assunto.

O bom leitor é capaz de monitorar o fluxo da leitura. Este monitoramento pode se dar tanto em relação ao texto, quanto em relação ao entendimento do leitor sobre o que lê. No primeiro caso, o leitor monitora a coerência do texto, sendo capaz de detectar qualquer inconsistência que esteja presente no texto. No segundo, o leitor monitora o seu entendimento, podendo retomar a leitura de partes do texto ou de todo ele para compreender melhor.

Ler para compreender é um processo dinâmico. Os leitores podem cometer erros, o que não prejudica caso as inconsistências sejam reconhecidas e consertadas durante a leitura.

Na frase: *“Ela entrou numa sala muito escura, e encontrou logo uma agulha no canto do recinto.”*, observa-se uma inconsistência no fato de se encontrar algo pequeno em um ambiente com baixa visibilidade. Isso faria o leitor retomar trechos para ver se realmente aquele era o sentido atribuído. Da mesma forma, ao lermos uma palavra errada, devemos retomar o texto ao perceber, na continuação, que aquilo não está fazendo sentido.

Para entender melhor, vamos falar das funções executivas, essenciais para o monitoramento, bem como sobre a dinâmica do monitoramento da compreensão, buscando nos colocar no ponto de vista do leitor e fazer uma análise baseada em evidências científicas.

5.1 Funções executivas

O monitoramento é uma habilidade de funcionamento executivo. As funções executivas são um conjunto de habilidades relacionadas ao gerenciamento da mente, do comportamento e das emoções. Além do monitoramento, essas funções incluem o controle dos impulsos, o planejamento, a flexibilidade e a memória de trabalho.

Comumente as funções executivas são associadas à função de um maestro em uma orquestra: são diversos os instrumentos musicais (ou nossas habilidades cognitivas), mas, se houver um descompasso entre eles, o resultado não será bom. Por isso a necessidade do maestro organizar.

As funções executivas são as funções cognitivas responsáveis pela organização do comportamento (e dos pensamentos) a partir das nossas intenções e vontade. Assim, se decido ler um texto e compreendê-lo, através das minhas

funções executivas, serei capaz de manter a atenção voltada para o meu objetivo e de escolher meios para alcançá-lo. Além disso, se houver coisas que me distraiam no ambiente ou nos meus próprios pensamentos (por exemplo, se quero passar de fase no jogo que venho jogando), serei capaz de impedir o efeito desses distratores por meio da função executiva controle inibitório. E mantereí o foco da minha atenção no texto.

A leitura de um texto é uma atividade de resolução de problema (outra função executiva: raciocínio, resolução de problemas). O problema que se tem para resolver é o entendimento do texto. Conforme vamos lendo, fazemos hipóteses sobre as relações entre partes do texto, entre estas partes e o sentido que vamos construindo em nossa mente, e entre o que lemos e aquilo que já sabíamos antes (memória de longo prazo).

O leitor vai testando estas hipóteses, confirmando algumas e descartando outras. Para isso, precisa manter sua intenção de compreender e monitorar a coerência do que vai lendo e pensando. Quando a coerência falha, precisa ter flexibilidade – outra função executiva – para pensar em outra hipótese diferente, que faça mais sentido.

Por meio do controle dos impulsos, nos mantemos focados naquilo que lemos, deixando de lado os distratores do ambiente, como os pensamentos e as fantasias que realizamos em nossa mente. A flexibilidade auxilia o entendimento da mudança de pontos de vista no texto, por exemplo. Quando lemos uma história que se organiza de forma não linear, temos ora acontecimentos do passado, ora do presente. Todas estas operações mentais ocorrem na memória de trabalho. Por meio de seu gerenciador central, são controladas na memória de trabalho as informações e as operações realizadas sobre as informações, bem como a integração de todas estas informações e habilidades que permitem a construção da compreensão do texto.

5.2 A dinâmica do monitoramento de leitura e compreensão

Para compreender como se dá o processo de monitoramento, utilizaremos como exemplo a fábula “O LOBO E A CABRA”, destacando em cada trecho o que deve estar ocorrendo na mente do leitor e a forma como a ciência aborda tal questão.

TRECHO 1:

Um lobo viu uma cabra pastando em cima de um rochedo escarpado (...)

NA MENTE DO LEITOR:

Um lobo viu uma cabra...ih...deve tentar comer...até onde sei, lobo come cabra.

NA ANÁLISE DO PESQUISADOR OU DO PROFESSOR:

O leitor está gerando uma hipótese sobre o que vai acontecer na história, baseado em seu conhecimento prévio.

TRECHO 2:

(...) e, como não tinha condições de subir até lá, resolveu convencer a cabra a vir mais para baixo.

NA MENTE DO LEITOR:

É, deve ser isso mesmo...ele vai tentar comer a cabra, olha só...como ele não podia subir lá onde estava a cabra, tentou convencer ela a descer.

NA ANÁLISE DO PESQUISADOR OU DO PROFESSOR:

O leitor testou sua hipótese de que o lobo queria comer a cabra com o que leu na frase seguinte, e sua hipótese ganhou força.

TRECHO 3:

– Minha senhora, que perigo! – disse ele numa voz amistosa. – Não seja imprudente, desça daí! Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa.

NA MENTE DO LEITOR:

Ué, porque ele está falando de comida gostosa para a cabra? Deixa eu ler de novo, acho que perdi alguma coisa ou não faz sentido... Ah, lá no início diz que a cabra estava pastando. Eu sabia que vaca pasta...quando come capim... pastar deve servir, então, para a cabra também! E agora entendo...lobo esperto, está dizendo que tem comida melhor embaixo, onde ele consegue pegar ela... e será que a cabra vai cair na história dele? Cabras devem ser meio boas...acho que vai entrar pelo cano.

NA ANÁLISE DO PESQUISADOR OU DO PROFESSOR:

O leitor está monitorando sua compreensão. Pode ter se distraído momen-

taneamente e não entendeu porque o lobo falava de comida gostosa com a cabra. Detectou uma falha na coerência. Em seguida, usou a estratégia que qualquer bom leitor utiliza nesses casos: voltou a ler partes anteriores do texto que pudessem ajudá-lo a conectar esta nova ideia com o restante do que vinha entendendo. E, realmente, na frase inicial do texto estava a chave que consertou / reparou a falha na coerência.

E pôde encontrar a chave para a situação na frase inicial porque conhecia a palavra pastar, mas teve que fazer o raciocínio inferencial em que conectou esta palavra com a ideia de vaca comendo (que ele sabia e tinha em sua memória) e, então, que talvez também servisse para cabra comendo.

Além disso, o leitor gerou uma outra hipótese antecipatória do que ocorreria no restante do texto: a cabra ia cair na mentira do lobo.

TRECHO 4:

Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo.

NA MENTE DO LEITOR:

Ah, não deve ter caído não! Ela já conhecia os truques do lobo...

NA ANÁLISE DO PESQUISADOR OU DO PROFESSOR:

O leitor testou sua hipótese de que a cabra ia cair na mentira do lobo e não a comprovou. Jogou esta hipótese fora e ficou com a ideia de que a cabra foi esperta. O leitor está fazendo uso da sua função executiva de flexibilidade; ele consegue pensar uma coisa e depois mudar radicalmente de ideia quando aparecem novas informações... Vinha pensando que a cabra ia se deixar enganar, e pôde mudar sua hipótese a partir do que leu.

TRECHO 5:

– Para o senhor, tanto faz se a relva que eu *como* é boa ou ruim! O que o senhor quer é me *comer*!

NA MENTE DO LEITOR:

Ah, isso mesmo, ela não caiu na mentira. Sabia que o lobo queria comê-la! E ainda faz um trocadilho no final, gozando da cara do lobo...nessa parte que

está em itálico no texto...afinal o lobo vinha falando de comida para cá, comida para lá, mas ele estava mesmo era interessado na comida DELE!

NA ANÁLISE DO PESQUISADOR OU DO PROFESSOR:

O leitor confirma sua nova hipótese da esperteza da cabra. Entende que a cabra foi mais esperta do que o lobo e entende o trocadilho no final do texto.

6. A LINGUAGEM FIGURADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS DAS PALAVRAS

Na linguagem falada, como nos textos escritos, as palavras são usadas também em sentido figurado. Certamente você ouve e usa esse tipo de recurso na comunicação oral e escrita no dia a dia. Por exemplo: você está assistindo o jogo da seleção e diz, com raiva, quando o goleiro do outro time não deixa passar nem uma bolinha do seu: *“Esse goleiro é um verdadeiro muro!”*

Logo, quem ouve pensa: ele deve agarrar todas as bolas. Nada passa por ele (como acontece com um muro). Mas, alguém que assiste o jogo ao seu lado diz: *“Água mole, em pedra dura, tanto bate até que fura”*. E você entende que, se a seleção persistir em suas tentativas, poderá conseguir marcar o gol desejado.

Muitas pessoas associam a linguagem figurada apenas a estruturas poéticas, mas isso não é realidade. Estruturas como essas fazem parte do nosso dia a dia, como metáforas, sarcasmo, ironia, humor. Devemos descobrir o que está implícito por trás das palavras. Existem várias teorias que tentam entender como funciona a linguagem figurada, e buscamos a que relaciona aspectos sociais, cognitivos e linguísticos.

Esses recursos de linguagem criativos comunicam muita coisa em poucas palavras e trazem um colorido especial para a linguagem; comunicam emoções e experiências além do que as palavras significam quando usualmente empregadas. Linguagem figurada, figurativa ou figuras de linguagem designam, portanto, expressões que não querem dizer o que dizem literalmente. Querem dizer outra coisa, diferente do que as palavras indicam de forma imediata e direta.

Quando você diz: *“Aquele menino é um doce!”*, você certamente não está confusa, achando que o menino é um doce. Você quer dizer que ele é meigo e gentil. Quem ouve precisa deduzir o que você está querendo dizer, porque as palavras que você enunciou não dizem diretamente que ele é uma criança meiga e gentil.

6.1 Substituindo palavras por outras – as metonímias

Para entendermos os exemplos abaixo, fazemos uma projeção (não no sentido psicológico, mas sim no sentido sociocognitivo), ou seja, uma ligação direta da parte para atingir o todo, ou da obra para atingir o autor, ou da marca para atingir o exemplar.

EXEMPLO: “Estou lendo Monteiro Lobato (O autor pela obra).”

“O estádio aplaudiu o gol (todo pela parte). “

“A atriz vestiu um Chanel na festa do Oscar (A marca pelo exemplar).

Estes são exemplos de metonímia, figura de linguagem em que uma palavra (ou expressão) é projetada para outra com a qual tem proximidade de sentido. Assim, nos exemplos acima, Chanel, a grife, substituiu a palavra vestido; Monteiro Lobato, o autor, substituiu o título de algum livro por ele escrito; e estádio substituiu torcedores, pois, na verdade, o gol foi aplaudido pelos torcedores que estavam no estádio.

6.2 Para além da linguagem poética – as metáforas do dia a dia

A metáfora é uma outra figura de linguagem. Como a metonímia, ela também envolve um jogo de palavras. Mas, aqui, tiramos no mínimo duas palavras ou sentidos dos seus contextos convencionais (comuns), juntamos as informações, e essas palavras carregam seu sentido para um novo contexto (mesclagem).

EXEMPLO: Diante do perigo, meu amigo foi um leão.

Nesta frase, as qualidades de coragem e bravura, associadas ao leão, estão sendo transpostas para o amigo. Poderíamos transcrever esta frase da seguinte forma: Meu amigo agiu, diante do perigo, com a coragem e a bravura de um leão.

O mesmo podemos observar nos exemplos a seguir:

EXEMPLO: “Meu amigo é um touro. Levou o sofá escada acima sozinho!”

Aqui, para dizer que meu amigo é forte, trago a palavra touro (um animal forte). Touro não tem qualquer ligação de sentido com o meu amigo carregando o sofá. Eu é que faço a relação da força do meu amigo com a do touro. Assim, estabeleço uma relação sem empregar palavras que tornariam explícita esta comparação (“Meu amigo é tão forte quanto um touro”).

6.3 Colocando-se em outro ponto de vista – a mudança de enquadre

Analisar a situação de diversos pontos de vista é uma importante habilidade para níveis mais complexos de compreensão. Há estruturas que exigem isso o tempo inteiro. Estruturas de humor, como piadas, são um exemplo.

A diretora da escola tinha duas notícias para a mãe de Juquinha.	
A primeira é que Juquinha ficou em 2º lugar em matemática.	} análise de um ponto de vista
A segunda é que o resto da turma ficou empatado em 1º lugar.	} análise de outro ponto de vista, a partir da informação nova

Normalmente, o que acontece: há uma história que se inicia e, de repente, alguma situação inesperada nos faz reanalisar a mesma situação, mas de outra perspectiva, o que exige flexibilidade cognitiva.

PARTE 3

AS PISTAS PARA A COMPREENSÃO: PROPOSTAS PRÁTICAS

Certamente, diversos educadores e outros profissionais que trabalham com o desenvolvimento da fluência e da compreensão de leitura, ou mesmo familiares, já utilizaram alguma dessas atividades propostas abaixo e inventaram muitas outras superinteressantes. No entanto, achamos importante não só dar algumas ideias, mas também organizá-las de forma a abordar as habilidades já discutidas nos outros capítulos do livro para que os objetivos fiquem claros.

Processamento fonológico

BRINCANDO COM AS PARTES DAS PALAVRAS

Objetivo: refletir sobre a estrutura das palavras, ou seja, estimular a consciência fonológica a fim de favorecer a precisão da leitura (e também a fluência).

Passo a passo: propõe-se a realização de jogos com os pedaços das palavras, que podem ser rimas (identificar ou descobrir palavras que rimam), sílabas ou sons. Tudo oralmente. Podem ter diferentes propostas. Sempre iniciar pelo nível silábico. Apenas quando estiver melhor desenvolvido, entram as propostas por sons (fonêmicas). Outra progressão em nível de dificuldade é, inicialmente, só trabalhar com palavras que existem mesmo depois de sua “transformação”.

Fazer com palavras inventadas é um novo desafio. O tipo de estrutura silábica também importa, sendo a consoante–vogal (CV) a mais simples, e podendo ir aumentando em complexidade através de várias combinações VC, CVC, CCV, até chegar a estruturas superdifíceis como em CCVCC (do prefixo trans). Podem ser usadas as palavras-chaves de um texto já trabalhado ou a ser trabalhado. Quanto mais lúdica a proposta, melhor; mas a ideia central do que deve acontecer nestas brincadeiras está a seguir:

SILÁBICO

FONÊMICO

Identificação: quais palavras começam (ou terminam) iguais?

BARRIGA • LOMBRIGA • BARATA

BONITA • BABADO • CANETA

Manipulação: como ficam as palavras se tirarmos uma sílaba ou som dela (pode ser o último ou ainda um intermediário) como nos exemplos abaixo?

LATIDO (-LA) = TIDO

CANTA - /K/ = ANTA

Manipulação: como ficam as palavras se colocarmos mais uma sílaba ou som nela (pode ser em qualquer posição da palavra) como nos exemplos abaixo?

MOTO + CA = MOTOCA

DANÇA + /R/ = DANÇAR

Segmentação: separar as palavras ditas em sílabas ou sons (como um robô) – pode usar palmas ou uma batidinha na mesa para ajudar.

COMPUTADOR = COM-PU-TA-DOR

XÍCARA = /x/ /i/ /k/ /a/ /r/ /a/

Síntese: vou falar as palavras com as sílabas/sons separados. Junta tudo e me diz que palavra é essa.

ME-TE-O-RO = METEORO

/b/ /a/ /t/ /i/ /d/ /a/ = BATIDA

Transposição:

MEDO ↔ DOME

ELO ↔ OLÉ

FORÇA

Objetivo: desenvolver a habilidade metafonológica, tornar a leitura mais precisa para facilitar a compreensão.

Passo a passo: a brincadeira de força tradicional pode ser adaptada a letras de madeira ou a cartões presos ao quadro. O interessante é notar que adivinhar a palavra não é o mais importante, mas sim tentar verificar se o colega acertou ou não. Isso ajuda a pensar sobre a estrutura da palavra, se aquela letra está ali, como ficaria a palavra se esta letra estivesse, qual letra vem antes, qual letra vem depois.



DESVENDANDO ENIGMAS

Objetivo: novamente para melhorar a precisão, favorecendo a compreensão, através de atividades fonológicas.

Passo a passo: cada letra será representada por um símbolo e uma cartela modelo será disponibilizada. As crianças deverão enviar umas às outras mensagens cifradas que podem ser colocadas em contextos diversos de brincadeiras e cenários diferentes (mensagem pirata, mensagem secreta etc). A sequência dos códigos deverá ser respeitada para fazer sentido, dando suporte à compreensão de que a ordem das letras importa (por exemplo **preto** e **perto** têm as mesmas letras, mas são palavras com significados bem diferentes).

★	□	●	◆	+	☀	†	☾	▼	☼	*	■	○	☼
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N

PALAVRAS CRUZADAS

Objetivo: refletir sobre as palavras e as letras que as formam (metalinguagem), favorecendo a precisão e fluência de leitura; desenvolver vocabulário (amplitude e profundidade). Pode-se selecionar um vocabulário a ser trabalhado, ou por temas (seres vivos, cidades do Brasil, etc), ou ainda por questões ortográficas a serem fixadas (palavras com terminação ÇÃO, ou dígrafos, CH, LH, etc).

Passo a passo: elaborar perguntas sobre as palavras que devem ser usadas para compor os quadrados disponibilizados, em que cada um permite a escrita de uma letra. Construir a estrutura das palavras cruzadas de forma que uma letra de uma palavra seja também usada para uma outra. Atualmente, existem programas gratuitos na internet que ajudam a estruturar este tipo de atividade com as palavras sugeridas pelo autor.

				S					
				O					
		L		M	A	C	A	C	O
		T	A	M	A	N	H	O	
		T				P	R	E	G
		A				R			
						P	E	R	I

Socorro
Macaco
Perigo
Lata
Tamanho

CAÇA PALAVRAS

Objetivo: atenção visual, ampliação do léxico (vocabulário) visual para ganho de fluência de leitura. Assim como no Palavras Cruzadas, podem ser escolhidos temas ou tipos de dificuldades ortográficas, ou seja, um vocabulário mais específico a ser estimulado.

Passo a passo: misturar as palavras selecionadas a letras aleatórias (dentre elas algumas visualmente parecidas com as palavras-alvo. Tais palavras-alvo podem aparecer na vertical ou na horizontal. A criança deverá circulá-las assim que as encontrar.

C	O	O	F	T	X	E	Q	R	V
U	O	I	T	C	A	S	A	X	E
I	R	V	N	Y	O	M	P	B	Q
D	L	Q	M	P	C	W	X	F	C
A	I	Z	G	C	G	X	Z	D	I
D	C	A	R	I	N	H	O	E	Z
O	C	V	A	I	F	K	S	A	J
V	Z	F	F	C	H	M	Y	M	Y
O	A	B	U	W	E	Ã	O	O	U
V	J	P	P	V	H	E	X	R	G

CARINHO
AMOR
CASA
CUIDADO
MÃE

LEITURA DE PALAVRAS EM DIVERSOS CONTEXTOS

Objetivo: criação de um dicionário visual (ou aumentando o léxico visual).

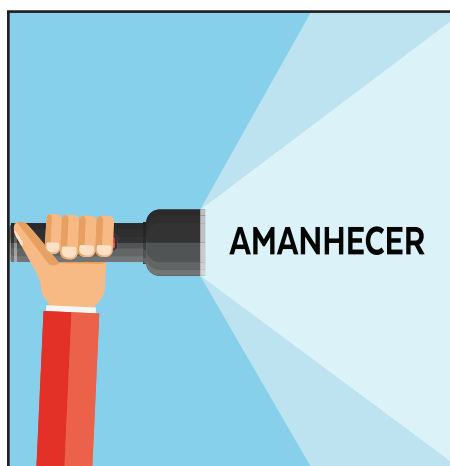
Passo a passo: não é um jogo em si, mas propostas de leitura de palavras em contextos diversos. Preparar a lista de compras para o supermercado e procurar as coisas nas prateleiras, ler revistinhas, ler pequenos textos na internet ou em jogos eletrônicos, ler cartinhas de jogos de tabuleiro, ler bilhetinhos que deixamos espalhados pela casa com recados, ler (e fazer) receitas simples na cozinha ou ler histórias alternando trechos com a criança.

Fluência de leitura

ILUMINANDO LETRAS E PALAVRAS

Objetivo: ganhar fluência de leitura, favorecendo o processamento fonológico e sequencial. Auxilia também no vocabulário visual.

Passo a passo: com uma lanterna, à meia luz, iluminar palavras e frases dispostas na parede ou sobre uma mesa, obedecendo à progressão esquerda-direita. Uma ideia é escolher as palavras principais de um texto e fazer essa brincadeira previamente para que, ao ler o texto, a criança já esteja familiarizada com o vocabulário, favorecendo a compreensão.



PALAVRAS VOADORAS

Objetivo: melhorar o automatismo da leitura favorecendo, secundariamente, a compreensão.

Passo a passo: escolher a lista de palavras a ser trabalhada com a turma. Preparar, com ou sem a participação dos alunos (em função do número de computadores disponíveis), uma apresentação em programas como o *Power Point*; cada página com uma única palavra. Clique na palavra escrita em letras grandes, escolha “animações” com a opção de aparecer em vai e vem, girando, ampliando. Depois, um grupo de alunos fica responsável por apertar o botão para as palavras passarem, e o outro grupo lê uma a uma, e vice e versa. Isso fará com que a atenção fique focada na palavra, favorecendo a fixação de sua imagem.

TEXTO COM PALAVRAS E IMAGENS

Objetivo: desenvolver a atenção e o processamento visual; melhorar a fluência de leitura e, secundariamente, a compreensão.

Passo a passo: leitura de texto que misture imagens e palavras, as palavras podendo ser escritas em formatos diferentes. Por exemplo:

Um dia Rodrigo saiu de  para ir à escola

Mas a  dele era muito longe.

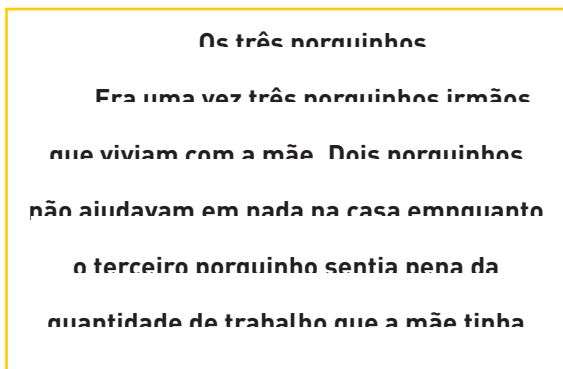
Então ele pegou um , mas estava muito trânsito.

Então ele saiu do  e pegou um  para ver se chegava mais rápido.

TEXTO ESCONDIDO

Objetivo: estimular fechamento e atenção visual, além do processo inferencial.

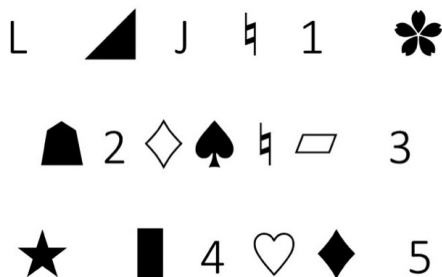
Passo a passo: ler o texto proposto com parte das letras escondida, como no exemplo a seguir.



EM BUSCA DO ALVO

Objetivo: localização do objeto, atenção e busca visual, que facilitam o ganho de fluência.

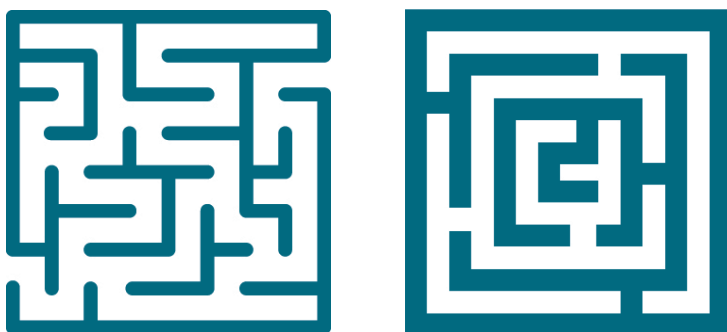
Passo a passo: colocar em uma folha estímulos diversos (pode escolher entre desenhos, números, formas geométricas ou letras), e criar uma regra para que selecionem apenas uma parte desses estímulos, em ordem ou não. Por exemplo, em uma fôrma com várias formas geométricas, a criança deverá marcar todas as que são triângulos, ou, numa folha com diversas letras, as crianças deverão encontrar as vogais na ordem A, E, I, O, U.



LABIRINTO

Objetivo: atenção visual, movimentação ocular, podendo estar associada ou não à leitura de palavras, favorecendo o ganho de fluência.

Passo a passo: labirintos com diversos caminhos que devem ser acompanhados com os olhos para ver qual tem a saída esperada. Os caminhos podem ser feitos de frases que, quando incompletas, não indicam a saída correta.



Prosódia

PONTUAÇÃO CORPORAL

Objetivo: melhorar a prosódia (musicalidade) da leitura para facilitar a compreensão. Como no texto escrito quem dá esse tom é a pontuação, esse será o ponto de partida, com o apoio da linguagem corporal.

Passo a passo: antes de começar a leitura de um texto andando no ritmo, combinar com a turma os movimentos ou gestos correspondentes a cada uma das pontuações. O interessante é que eles tenham a ver com o significado de cada um. Por exemplo, uma vírgula pode ser uma paradinha; um ponto, uma parada mais longa; um ponto parágrafo, para e recomeça a andar em outra direção. Um ponto de interrogação pode ser uma parada com uma expressão de dúvida, enquanto o ponto de exclamação pode ser uma parada com expressão de surpresa. E assim por diante. Depois, relacionar inflexões aos movimentos.



EU NO TEATRO

Objetivo: desenvolver a prosódia, facilitando a compreensão.

Passo a passo: usar textos de teatro, onde a relação entre a pontuação e o contorno prosódico (a musicalidade) fica bastante clara. Os exageros permitidos na atuação teatral facilitam a percepção das diferentes expressões em função dos diferentes pontos possíveis. Por outro lado, como se trata de um diálogo, a leitura do outro também se transforma em um bom modelo.

Exemplo de texto de teatro

Contextualizando:

Em uma noite muito fria, Luana e sua mãe começaram a discutir.

Mãe: Luana, vai colocar um casaco, por favor.

Luana: Não quero! (Responde, exclamando um pouco malcriada).

Mãe: Luana, você vai ficar doente, faz o que a mamãe está pedindo.

Luana: Por que eu tenho que colocar um casaco se não estou com frio?

Mãe: Luana coloca o casaco AGORA! (exclamando, já zangada)

Vocabulário

CATEGORIZANDO

Objetivo: desenvolver a amplitude do vocabulário.

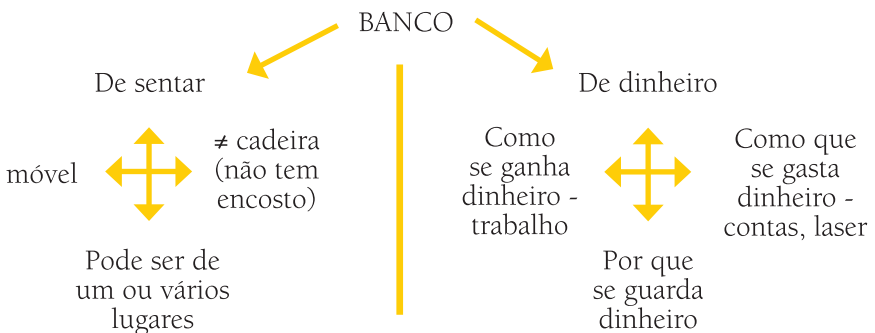
Passo a passo: a categorização auxilia na organização do vocabulário e, conseqüentemente, em sua ampliação. Criar jogos orais e gráficos que possibilitem à criança tentar esgotar possibilidades de vocabulário em cada categoria como, por exemplo, roupas, frutas, animais e cores, buscando subcategorias também.



ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS

Objetivo: desenvolver a profundidade do vocabulário

Passo a passo: fazer uma rede de associação de ideias, que possa expandir ao máximo as possibilidades de cada palavra



STOP OU ADEDANHA

Objetivo: desenvolver o acesso lexical, envolvendo a busca de palavras via sons e via categorias.

Passo a passo: uma brincadeira clássica e muito boa. São criadas categorias como animais, cores, lugares etc, que ocuparão colunas numa folha. As linhas vão designar as letras sorteadas. Por exemplo, saiu a letra A: os participantes deverão buscar palavras de cada categoria com essa letra. Pode ter contagem de tempo ou não. A pontuação deve ser combinada previamente.

	Animal	Comida	Nome	Cor	Pontuação
A	AVESTRUZ	ARROZ	AMANDA	AMARELO	
P	PANTERA	PERA	PATRÍCIA	PRETO	
L	LEÃO	LASANHA	LUCAS	LARANJA	
M	MICO	MILHO	MARIA	MARROM	

Memória de trabalho fonológica

SEQUÊNCIA DE SONS

Objetivo: estimular a memória de trabalho fonológica por meio de sons não verbais.

Passo a passo: colocar uma sequência de sons, como um bebê chorando, um trem apitando e alguém batendo palmas. Entregar cartas embaralhadas com essas três (ou mais) situações e pedir que coloque na ordem. Uma variação é pegar uma ilustração de uma cena, um ambiente escolar, uma praia, um supermercado. Colocar uma sequência de sons típicos daquele local, depois apresentar a imagem e pedir para que mostre a ordem em que as coisas aconteceram.



EU FUI À FEIRA E COMPREI

Objetivo: estimular a memória de trabalho fonológica por meio de sons verbais.

Passo a passo: é a antiga brincadeira de ir acrescentando, a cada rodada, mais um item comprado na feira, incluindo os que o parceiro falar também, e na ordem. A brincadeira pode ser adaptada a qualquer outro cenário.

“Eu fui à feira e comprei MAÇÃ.

Eu fui à feira e comprei maçã e BANANA.

Eu fui à feira e comprei maçã, banana e LARANJA.

Eu fui à feira e comprei maçã, banana, laranja e LIMÃO...”

TIRANDO A MÚSICA DE OUVIDO

Objetivo: estimular a memória de trabalho fonológica.

Passo a passo: escolher uma música. Colocar para tocar trecho por trecho, enquanto a criança vai escrevendo a letra. Depois, a criança ouvirá a música completa. Ao fim, ela vai comparar o que escreveu com a letra original da música, e vai ouvir uma vez mais após essa verificação.



Conhecimento de mundo e modelos mentais

PENSANDO EM VOZ ALTA ENQUANTO LÊ

Objetivo: oferecer modelo do que faz um bom leitor.

Passo a passo: este é um clássico. O leitor experiente (professor, pais, irmão mais velho) vai lendo partes do texto e pensando alto o que está entendendo do texto e suas hipóteses. Externa seu raciocínio. Pode e deve incluir a criança em sua reflexão. O importante é que pense em voz alta enquanto interpreta o que lê.

IMAGINANDO ENQUANTO LÊ

Objetivo: desenvolver a estratégia de criar imagens na mente enquanto lê.

Passo a passo: a cada parágrafo ouvido ou lido, fazer um desenho do que ouviu – comparar os desenhos, se várias crianças estiverem participando. Ao invés de fazer desenhos, é possível também fazer a atividade só descrevendo o que imaginou ou mesmo encenando o que leu.

ENRIQUECIMENTO DE INFORMAÇÕES

Objetivo: ampliar o conhecimento de mundo.

Passo a passo: favorecer o acesso a informações sobre história, meio ambiente, notícias recentes, e tudo o que possa enriquecer seu repertório cultural, através de passeios, filmes, jornais, dentre outros.



PREVENDO TEXTOS

Objetivo: melhorar a previsibilidade do texto favorece sua compreensão, porque são feitas hipóteses que ajudam a retomar os modelos mentais sobre o assunto em voga.

Passo a passo: buscar as pistas que podem favorecer a interpretação textual e discuti-las previamente, ampliando as possibilidades de compreensão. As imagens associadas ao texto, bem como o título, já podem trazer ideias; são pistas que contextualizam o leitor. Quando o nível de compreensão é muito difícil, pode-se lançar mão da leitura prévia das perguntas, a fim de que elas possam orientar o processo de compreensão durante a leitura.

Compreensão e vinculação de frases

IDENTIFICANDO DO MODELO TÍPICO

Objetivo: apropriar-se do modelo prototípico de frase no português.

Passo a passo: dar várias possibilidades de cartas que contenham possíveis “sujeitos” de uma oração; outras, possíveis predicados, e um outro grupo de possíveis complementos.

Sujeito	Predicado	Complementos
A MENINA	CAIU	AQUI
O PEIXE	VOOU	CEDO
MARIA	NADOU	BASTANTE
O PASSARINHO	SAIU	DEPRESSA

EXPLORANDO DIFERENTES ESTRUTURAS FRASAIS

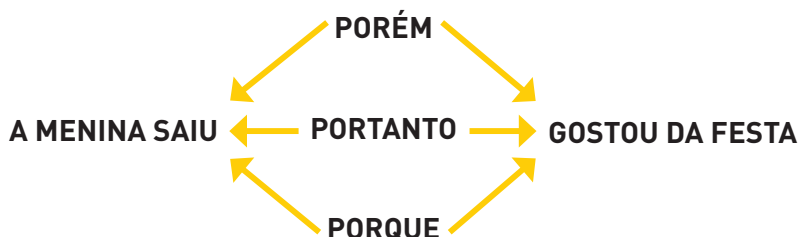
Objetivo: levar ao conhecimento das variações em estruturas frasais em função do tipo de texto.

Passo a passo: oferecer um texto narrativo, uma tirinha e uma poesia, e pedir para que a criança compare os tipos de frases. Por vezes, escrever as frases em tiras pode facilitar essa comparação.

LIGANDO ORAÇÕES

Objetivo: perceber que, dependendo do elemento de coesão utilizado, a compreensão pode mudar. Entender a função de cada um na ligação das frases.

Passo a passo: refletir sobre a possibilidade do uso de cada um dos elementos de coesão e explicar qual a mudança de significado em cada um deles. Descobrir outros que poderiam ser aplicados mantendo ou diferenciando o sentido.



Conhecendo a estrutura dos textos

PERGUNTAS GERATIVAS

Na verdade, este não é nem um jogo nem uma atividade específica, mas um conjunto de perguntas que ajudam o leitor a localizar informações importantes sobre o que lê. Estas perguntas podem ser usadas em qualquer dos jogos e atividades propostos. Aprendendo a recorrer a elas, o leitor pode encontrar um modo de se colocar mais ativo enquanto compreendedor.

Perguntas gerativas: quem?, onde?, o quê?, por quê?, como?, para quê?

COLOCANDO EM ORDEM

Objetivo: entender a estrutura do texto narrativo.

Passo a passo: essa atividade também é bastante conhecida dos educadores. A proposta é entregar ao escolar um texto narrativo com seus parágrafos fora de ordem. Ao tentar organizar, a criança vai tomando consciência das partes do texto; por exemplo, do que se parece com o início ou o fim da história.

DO TEXTO PARA OS QUADRINHOS

Objetivo: levar a refletir sobre a estrutura do texto e as relações de temporalidade de uma narrativa.

Passo a passo: a partir da leitura de um texto narrativo, a criança deverá montar uma história em quadrinhos. Para isso, terá que pensar no cenário (onde ocorre), na ordem como em que os fatos acontecem (encadeamento temporal), nos personagens e suas reações. A mesma ideia pode ser reproduzida na elaboração de uma peça de teatro.

A abelhinha curiosa

Lilica era uma abelhinha muito curiosa. Ela já estava cansada de pegar o néctar das flores perto de casa. Um dia, ela deu uma fugidinha de sua mãe abelhuda e foi conhecer outras flores, outros jardins.

Lilica pousava numa flor e noutra como se estivesse dançando. A noite chegou, e a abelhinha não sabia voltar para sua colmeia. Lilica começou a chorar.

De repente ouviu um zunido:

– Zumzum....

– Que barulhão! O que é isso? – perguntou Lilica.

Era um grande marimbondo, que também queria pousar nas flores. Lilica se assustou porque não conhecia aquele inseto. Ela quis voar, ir embora, mas ele a segurou e disse:

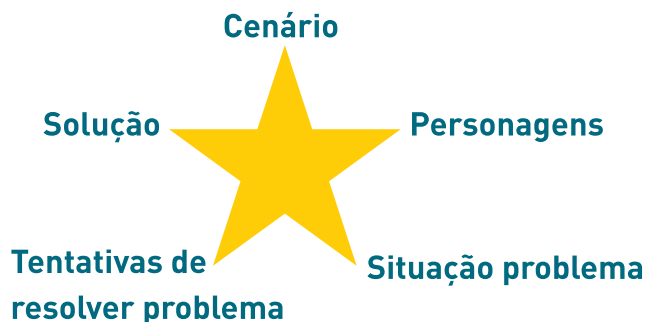
– Não se assuste, abelhinha



JOGO DA ESTRELA

Objetivo: jogo para ensinar a usar a estrutura de texto narrativo como guia para compreender textos dessa natureza. Pode ser feito com textos lidos pela criança, com histórias em quadrinhos, trechos de filmes ou histórias narradas para a criança.

Passo a passo: desenha-se uma estrela de 5 pontas e, em cada ponta, coloca-se um dos elementos do texto narrativo, seguindo esta sequência: cenário, personagens, situação-problema, tentativas de resolver o problema e solução. Depois de explicar estes elementos para a criança, ela vai tentar achá-los na narrativa e desenhá-los ou escrevê-los nos locais apropriados. Veja o esquema abaixo. Finalmente, a criança pode recontar a história, em suas palavras, seguindo o que anotou nas pontas da estrela.



Inferência

TEXTOS “CLOZE”

Objetivo: desenvolver a habilidade de inferência por coesão local.

Passo a passo: escolher um texto compatível com a escolaridade. Pode-se optar por tirar palavras de acordo com sua função sintática (primeiro exemplo), ou tirar palavras aleatórias, numa mesma regularidade, como, por exemplo, tirar uma a cada seis palavras (segundo exemplo). O escolar deverá completar as lacunas, a partir das pistas do texto explícito.

A SURPRESA PERDIDA

Lia ia fazer aniversário, ia completar 10 _____. Seus pais queriam fazer uma surpresa. Compraram, então, a boneca que ela sempre _____. Mas como Lia era curiosa e _____, ela ia procurar seu presente na casa _____. Ia abrir armários e gavetas, procurar embaixo das _____ e sofás. Como seus pais a conheciam muito bem, _____ esconder em um super esconderijo, onde a filha _____ conseguiria encontrar sozinha. E foi aí que começou toda a _____, Esconderam tão bem, mas tão bem, que não _____ mais onde haviam colocado. E o aniversário se aproximando...

INFERÊNCIA A PARTIR DE UMA IMAGEM

Objetivo: desenvolver o pensamento inferencial.

Passo a passo: oferecer uma imagem de uma cena, onde inúmeras situações estão acontecendo. Levantar hipóteses sobre os acontecimentos a partir das pistas visuais e do conhecimento de mundo.



- Que lugar é esse?
- Por quê?
- Qual estação do ano deve ser?
- Por quê?
- O que essas pessoas fazem?
- São conhecidos?
- Estão felizes?
- Como você chegou a essas hipóteses?

DESCOBRINDO INFORMAÇÕES ESCONDIDAS

Objetivo: desenvolver a habilidade de inferência por coerência global, identificando as informações implícitas a partir de informações explícitas.

Passo a passo: duas ou mais informações são dadas sobre uma situação qualquer (um tema atual ou o que está sendo desenvolvido em outras matérias pode ser usado). A criança deve fazer a ligação, ou a ponte, entre essas duas informações para descobrir uma escondida. Por exemplo:

Era verão no Rio de Janeiro e, depois de um dia de trabalho, José só pensava em tomar um banho.

Informação 1) Era verão no Rio de Janeiro.

Informação 2) Trabalhou o dia inteiro.

Informação 3) Só pensava em tomar banho.

INFERÊNCIA: O Rio de Janeiro é uma cidade quente, especialmente no verão. Um dia de trabalho nessas condições faz transpirar ou causa mal-estar, e um banho pode ajudar.



REFLEXÃO SOBRE O QUE PERMITE A INFERÊNCIA

Objetivo: tornar consciente o processo inferencial durante a leitura e a interpretação.

Passo a passo: oferecer pequenos textos para serem lidos. A cada pergunta inferencial, solicitar não só a resposta, mas também como conseguiu chegar à mesma, já que não estava explícita no texto.

Lia adorou seu novo animal. O cachorrinho era bonito e carinhoso. Na hora em que estava quase chegando em casa, um gato atravessou a rua e Lia perdeu seu cachorro de vista.

Pergunta

O cachorrinho que Lia ganhou era seu primeiro animal?

Resposta

O cachorrinho não era seu primeiro animal.

Reflexão - Como você sabe isso?

Porque está escrito que era seu novo animal, portanto ela já teve outro antes.

Perguntas

Por que Lia perdeu o cachorrinho de vista? O que aconteceu com ele?

O cachorrinho saiu correndo atrás do gato, tão longe, que Lia não conseguia mais ver.

Reflexão - Como você sabe isso?

Cachorros costumam perseguir gatos. Quando um cruzou o caminho, o cachorrinho correu atrás dele.

Monitoramento

DESCOBRINDO OS ABSURDOS

Objetivo: criar maneiras de sensibilizar os leitores para inconsistências, preparando para o monitoramento.

Passo a passo: identificar qual possibilidade não seria possível ou coerente com o resto da frase.

O bebê se assustou com o _____. (GRITO - BARULHO - LEITE)

O cavalo _____ rapidamente. (CORREU - VOOU - COMEU)

DETETIVE DE TEXTO

Objetivo: este jogo funciona muito bem com textos narrativos e, principalmente, de mistério. Pode ser feito com a criança lendo o texto ou ouvindo a história. O interessante é que o jogo coloca o leitor na posição de quem está tentando decifrar o mistério do texto. Esse posicionamento é crucial para que o leitor faça a monitorização da coerência.

Passo a passo: fornecer o texto em partes. Para cada parte do texto, estimular a criança a dizer o que entendeu e o que acha que vai acontecer ou dizer no texto. Anotar as hipóteses da criança. Fornecer a próxima parte do texto. Fazer com que a criança diga o que entendeu do que leu. Fazer também com que ela reflita sobre a validade das suas hipóteses. A criança risca da sua lista as hipóteses ainda não comprovadas e pode acrescentar outras. Repetir este procedimento até o final do texto.



LINGUAGEM FIGURADA

Objetivo: desenvolver a noção de metonímias.

Passo a passo: estruturar frases que possibilitem pensar em mais de uma opção de metonímia, e incluir uma que não seria provável. Pedir para que a criança identifique e explique porque aquela não deve ser possível.

O camisa dez

O chuteira vermelha

A torcida da seleção

_____ fez o gol do Brasil

(para representar o jogador)

MESCLANDO IDEIAS

Objetivo: desenvolver a compreensão de metáforas.

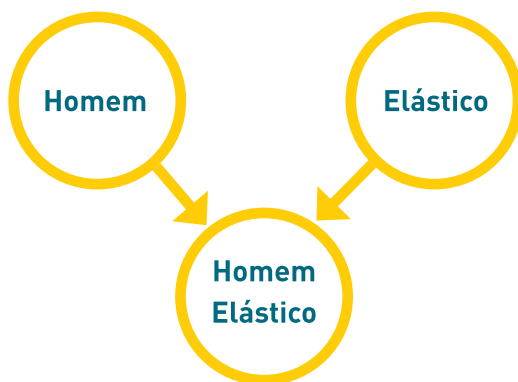
Passo a passo: o escolar deverá identificar na frase o modelo cognitivo ou modelo mental das informações isoladamente, e qual o significado final da união delas em novo contexto.

Por exemplo, na frase “Paulo é um Homem Elástico”:

HOMEM: ser humano, características físicas, limites anatômicos

ELÁSTICO: Pode esticar, é flexível.

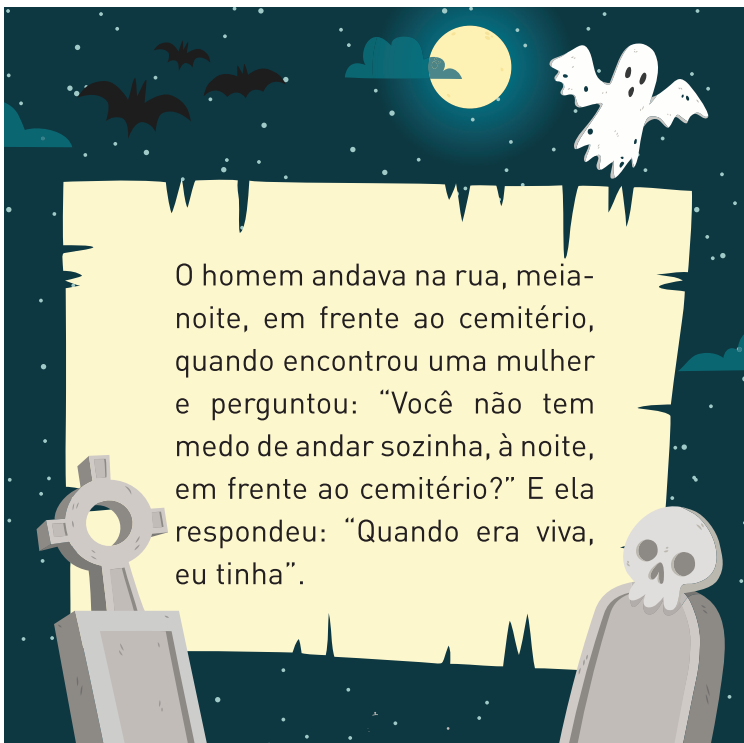
MESCLAGEM: homem elástico (pessoa com muita elasticidade, que consegue se esticar facilmente)



DESCOBRINDO O DETONADOR

Objetivo: identificar uma mudança de enquadre, estimular a interpretar de outro ponto de vista, desenvolver a flexibilidade cognitiva.

Passo a passo: apresentar uma estrutura que contenha uma mudança de enquadre como, por exemplo, algumas piadas, e pedir para que o escolar identifique qual é a primeira informação e hipóteses criadas a partir dela, qual é o detonador que faz analisar de novo ponto de vista, e a reanálise a partir desse novo ponto de vista. Segue o exemplo:



O homem andava na rua, meia-noite, em frente ao cemitério, quando encontrou uma mulher e perguntou: “Você não tem medo de andar sozinha, à noite, em frente ao cemitério?” E ela respondeu: “Quando era viva, eu tinha”.

**Primeira
informação
e hipóteses:**

Meia-noite, em frente ao cemitério suscita a aparição de fantasmas, o que causa medo na maior parte das pessoas.



Detonador: Quando era viva, eu tinha.

Reanálise:

Como ela estaria morta, não teria mais medo de fantasmas.

PARTE 4

LEITURA PARA A CIDADANIA

Retomando o início de nossa história: antes mesmo de nascer, somos envolvidos pela linguagem. A linguagem oral nos ajuda a comunicar, mas vai além disso. A linguagem ajuda a nos organizarmos e também nos ajuda a pensar. E, com nossas experiências, podemos refletir sobre a própria linguagem. E assim, a partir dessa reflexão, conseguimos compreender o sistema alfabético: lemos! Passamos a viver entre letras, sons, palavras, expressões e novos conhecimentos.

A leitura inicialmente liga o que falamos ao que escrevemos; é lento e trabalhoso, mas transformar letras em sons é necessário. Aos poucos vamos formando a imagem mental das palavras, o que permite automatizar a leitura. Tudo o que é mais automático libera a nossa atenção para habilidades mais nobres: passamos a poder interpretar textos mais difíceis. Esse é um passo fundamental rumo à cidadania, e nenhuma criança pode ser privada dessa oportunidade.

De repente, temos que finalizar esse livro. Tarefa complexa. E nos perguntamos: por que parece tão difícil? Refletindo, levantamos uma hipótese: fica difícil encerrar, provavelmente, porque essas experiências não terminam por aqui. Toda pessoa, ao longo de sua vida e com a experiência singular da leitura, vai ampliando cada vez mais seu vocabulário e seu conhecimento de mundo, vai descobrindo novas formas de frases e textos, vai se tornando mais capaz de se automonitorar e de fazer inferências, e isso permite a formação de cidadãos mais atuantes e mais críticos e, acima de tudo, de leitores felizes.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, L. M. *A prosódia na leitura da criança disléxica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAÚJO, I. L. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 5, n. 8, 2007.

BADDELEY, A. D. Working memory. *Science*. Washington, v. 255, n. 5044, p. 556-559, 1992.

BARNES, M. A.; DENNIS, M. & HAEFELE-KALVAITIS, J. The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 216-241, 1996.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise nos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGOSSIAN, M. A. D. S.; SANTOS, M. J. *Teste Illinois de habilidades psicolinguísticas*. Adaptação brasileira. Florianópolis: Tamasa, 1977.

BOLLES, E. B. *Remembering and forgetting: inquiries into the nature of memory*. New York: Walker and Co., 1988.

BRADLEY, P. e BRYANT, P. Categorising sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301: 419-521, 1983.

BUS, A.; MARINUS, H.; IJZENDOORN, V. Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91:403-414, 1999.

CAIN, K.; OAKHILL, J. V.; BARNES, M. A., BRYANT, P. E. Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and cognition*, 29(6), 850-859, 2001.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42, 2004.

CARROL, J. B. *Human Cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.

CATTS, H. W.; COMPTON, D.; TOMBLIN, J. B.; BRIDGES, M. S. Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 166-181, 2012.

CIELO, C. A. *Habilidades de consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. 2001. 133 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras da PUC-RGS. Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. *ALP 1: análise, linguagem e pensamento - um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1995.

COHEN, J. *Statistical Power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau, p. 73-86, 2000.

CORREA, J.; MOUSINHO, R. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: MOTA, M.; SPINILLO, A. G. (Eds.). *Compreensão de textos* (pp. 77-100). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

COULSON, S. *Semantic leaps: frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001.

CUNNINGHAM, A. E. Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In Hiebert, E. H.; Kamhi, M. L. *Teaching and Learning vocabulary: bringing research to practice* (pp. 45-68), 2005.

DAMÁSIO, M. L. F. Compreensão da leitura como fator determinante para o rendimento escolar: aplicação da técnica de Cloze em estudantes na educação básica. *Revista Novas Ideias*, Recife, 1,123-8, 2008.

DAVENPORT, J. L.; POTTER, M. C. The locus of semantic priming in RSVP target search. *Memory & Cognition*, 33(2), 241-248, 2005.

DAVIS, F. B. Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197, 1944.

DEHAENE, S. (Org.). *Apprendre à lire: des science cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob, 2011.

DENCKLA, M. B.; RUDEL; R. G. Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex* 10:86- 202, 1974.

DICK, T. V. *La ciência del texto*. 4. ed. Tradução de Sibila Hunzinger. Buenos Aires, Paidós, 1996.

EHRI, L.C.; NUNES, S.R.; STAHL, S.A.; WILLOWS, D. M. Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447, 2001.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press, 1997.

FERREIRA, T. L., CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M.; TONELOTTO, J. M. F. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida: RAN. *Temas sobre Desenvolvimento*. 12(69):26-32, 2003.

FLORIT, E.; ROCH, M.; LEVORATO, M. C. Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: the role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138, 2011.

FREUD, S. *Escritores criativos e devaneio*. Op. Cit, Vol. IX. 1908 [1907].

FREUD, S. Más allá del principio de placer (1920). In FREUD, S. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, vol. VVIII.

GALLINI, J.; SPIRES, H.; TERRY, S.; GLEATON, J. The influence of macro and micro-level cognitive strategies on text learning. *Journal of Reading and Development in Education*, 26(3), 164-178, 1993.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Educational*, 7(1), 6-10, 1986.

KESSLER, T. M. *Estudo da memória de trabalho em pré-escolares*. 1997. 36p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 1988.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: Snowling, M. J.; Hulme, C. (Eds.). *A ciência da leitura* (pp. 227-244). Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

Koch, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOPKE, H. F. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores da língua portuguesa*. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACAN, J. *O Seminário, livro X: a angústia* [1957]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 355.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: perspectives on the instant theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, Philadelphia, n.13, v. 2, p. 123-146, 1997.

MATÊNCIO, M. Escrita e leitura: natureza do processo. In: *Leitura, pro-*

dução de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

McNAMARA, D. S. *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

MONZALVO, K.; DEHAEBE-LAMBERTZ, G. How reading acquisition changes children's spoken language network. *Brain & Language*, 127, p. 356-365, 2013.

MORAIS, J. *A arte de ler.* São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHALL, C.; DURAND, M. Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211, 2004.

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELISSA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, n. 14, v. 3, p. 553-559, 2009.

OAKHILL, J., CAIN, K., ELBRO, C. *Compreensão de leitura. Teoria e prática.* Hogrefe, 2017.

PERFETTI, C. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383, 2007.

PIKE, M. M.; BARNES, M. A.; BARRON, R. W. The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 243-255, 2010.

PRESSLEY, G. M., AFFLERBACH, P. P. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

QUINET, A. *A estranheza da psicanálise: a escola de Lacan e seus analistas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.171.

RASINSKI, T. Creating Fluent Reader. *Educational Leadership*, 61, 6, p.46-51, 2004.

SALLES, J.F; PARENTE, M.A.M.P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.2, p. 321-331, 2002.

SALOMÃO, M.M.M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas*, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.

SALOMÃO, M.M.M. *O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso.* Projeto integrado de pesquisa - Grupo Gramática e Cognição. Juiz de Fora/Rio de Janeiro: UFJF/UFRJ/UERJ - CNPq, 1999.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógico do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SEIGNEURIC, A.; EHRLICH, M. F.; OAKHILL, J. V. et al. Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13: 81, 2000.

SEIGNEURIC, A.; EHRLICH, M. F. Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: a longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18(7-9), 617-656, 2005.

SILVA, C. Perfil de escolares de risco para a dislexia em provas de nomeação automatizada rápida. In.: MOUSINHO, R.; ALVES, L. M.; CAPELLINI, S. *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, volume 3. Rio de Janeiro: War Editora, 2015.

SOLER, C. *Declinações da angústia*, Curso 2000-2001. São Paulo: Escuta, 2012, p.238.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

STOTHARD, S.E.; HULME, C. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 4, 245-256, 1992.

TANNENBAUM, K. R.; TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398, 2006.

TOMPKINS, V.; GUO, Y.; JUSTICE, L. M. Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading & Writing*, 26(3), 404-429, 2013.

VELUTINO, F. R.; FLETCHER, J. M.; SNOWLING, M. J.; SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1):2-40, 2004.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975 [1971].

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 161, 1985.

YUILL, N.; OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension: an experimental investigations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

POSFÁCIO

POR ROSANE MELO

Associada do Departamento de Psicologia
da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Por que BRINCAndo com a linguagem?

Nos últimos tempos, ouvimos muito falar, nos meios educativos, sobre a importância do lúdico na aprendizagem. A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. O destaque na palavra **lúdico** torna o brincar sinônimo de uma atividade que visa apenas o divertimento e o prazer. O brincar faz parte das atividades infantis. Estamos todos de acordo com isso.

Foi a partir dessa ideia que o *aprender brincando* tornou-se um instrumento metodológico do professor para tornar a aprendizagem mais divertida, recreativa e prazerosa. Acredita-se, assim, que brincar facilita a aprendizagem de conteúdos complexos e difíceis, tornando-os mais atrativos. Uma outra concepção indica que o brincar é uma atividade da criança que promove o desenvolvimento da inteligência e, portanto, brincadeiras e jogos participam da construção do conhecimento. Existem diferentes tipos de jogos e brincadeiras, e os mesmos variam de acordo com a faixa etária.

Como atividade, o brincar está associado a brinquedos, esses objetos que contam a história do lugar da criança em cada sociedade. Sempre existiram brinquedos, contam os historiadores. Todas as culturas produziram brinquedos para as crianças. Mas vale lembrar que qualquer suporte material pode tornar-se objeto do brincar – incluindo o corpo, as palavras, as ideias.

As brincadeiras e os brinquedos têm um significado histórico e cultural, pois carregam os valores de uma sociedade. Aposta-se, muitas vezes, que são eles, os brinquedos, os objetos suportes da brincadeira, que despertam a curiosidade e o prazer da manipulação. No entanto, as palavras e os gestos podem, por si mesmos, fazer parte da brincadeira. O valor histórico e cultural dos brinquedos e das brincadeiras deve ser acompanhado por uma reflexão sistemática sobre a função do brincar. Além do conteúdo da brincadeira, podemos nos ocupar da função do brincar.

O que a criança ganha quando ela brinca? Para Winnicott, o brincar permite uma grande conquista cultural, porque ajuda a criança a explorar o

mundo, bem como a elaborar certas experiências e certos medos. A criança pode transformar uma experiência na qual ela estava sem condições de ser agente em uma cena na qual ela se torna o personagem. Ao brincar, a criança pode admitir, sem protestos, a ausência de um adulto, reviver uma cena como protagonista, construir soluções mirabolantes para os problemas vividos. O brincar é uma atividade que acalma a angústia diante de certas experiências da vida, permitindo que a criança expresse e transforme seus afetos.

O brincar dá prazer, por isso diverte, distrai, faz rir. Brincar com o quê? Com qualquer objeto que sirva como brinquedo: objetos-pedaços do corpo, objetos do mundo mundano, objetos-palavras. Assim, brincar com as palavras também tem como efeito o prazer: prazer de descobertas e de elaborações de sentido.

A criança é um recém-chegado na sua cultura, não domina a língua materna. As palavras que escuta desde os primeiros momentos de vida carecem de sentido. Nas cantigas de roda e nas brincadeiras infantis, a rima e o ritmo prevalecem sobre o sentido. Não importa; cantar e explorar esses outros aspectos da linguagem oral dá prazer e diverte.

Ao tomar as palavras como brinquedos, as crianças tentam recuperar um laço entre as palavras escutadas e os objetos do mundo. Na condição de um recém-chegado e estrangeiro na terra do Outro (o universo da linguagem), ela descobre a linguagem figurada.

No jogo em que a criança brinca com a linguagem, subtrações, distorções, substituições fazem aparecer o que está por trás das palavras. Daí a importância dos jogos de linguagens em sala de aula, para que a criança tenha a chance de elaborar os sentidos escondidos das palavras, para que descubra que: a) as palavras podem ser analisadas na parte sonora, pois elas não formam um bloco de som; b) as palavras têm sentidos próximos e às vezes usamos uma no lugar da outra; c) há palavras que substituem as outras por analogia, comparações. Os jogos de linguagem e a descoberta dos sentidos figurados das palavras permitem ampliar a compreensão e a experiência de mundo.