

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



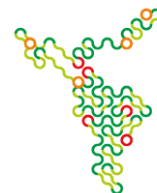
GT33

**Ensino e aprendizagem da
(compreensão em) leitura: da
educação básica à educação
superior – pesquisas, avanços
e desafios**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO ANALÍTICA SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SEUS EFEITOS.**
Jeize de Fátima Batista
Ana cecília Teixeira Gonçalves
Cleusa Inês Ziesmann
- 18 COMO DIFERENTES ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO**
Tatiana Koerich Rondon
Lêda Maria Braga Tomitch
- 28 LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TEXTO E A CONTEXTUALIZAÇÃO**
Pedro Paulo Souza Rios
Laíse de Souza Nascimento
- 38 NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS?**
Neiva Maria Buchkoski
Zoraia Aguiar Bittencourt
- 50 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA A PARTIR DA ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA LINGUAGEM**
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves
Cleusa Inês Ziesmann
Jeize de Fátima Batista
- 61 PROCESSAMENTO FONOLÓGICO, ESTUDOS DE INTERVENÇÃO E DISLEXIA**
Grazielle Franciosi da Silva
Dalva Maria Alves Godoy



ATIVIDADES DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO ANALÍTICA SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS E SEUS EFEITOS.

Jeize de Fátima Batista¹
Ana cecília Teixeira Gonçalves²
Cleusa Inês Ziesmann³

Resumo: o presente trabalho busca analisar, com base numa perspectiva discursiva, as atividades de leitura propostas pelos estagiários do curso de Letras para alunos do Ensino Fundamental. O corpus, deste estudo, constitui-se dos relatórios das aulas ministradas por esses estagiários e apresentados em fase final de sua prática de ensino. O trabalho parte do pressuposto de que as atividades propostas pelos professores é que vão determinar o modo de produção de leitura do aluno. Ou seja, a atividade poderá abrir espaço para o aluno produzir sua leitura ou poderá induzi-lo a uma leitura mecanizada (de identificação e cópia de fragmentos, apenas). Para tanto, o estudo focaliza-se na reflexão das atividades de leitura, constadas nos relatórios, considerando seus efeitos no processo ensino-aprendizagem. A partir deste estudo é possível refletir e (re) pensar sobre a atuação do professor frente a seus alunos, no que se refere ao desenvolvimento e a produção de leitura, considerando que as atividades de interpretação e compreensão, propostas em aula, possam ser instrumentos de formação e constituição de sujeitos-leitores-críticos.

Palavras-chave: Leitura. Discurso. Ensino.

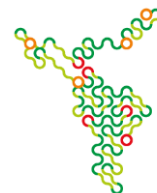
READING ACTIVITIES IN FUNDAMENTAL EDUCATION: AN ANALYTICAL REFLECTION ON DIDACTIC-PEDAGOGICAL PROPOSALS AND THEIR EFFECTS.

Abstract: the present work seeks to analyze, based on a discursive perspective, the reading activities proposed by the trainees of the Letters course for elementary school students. The corpus of this study consists of eight reports of the classes taught by these interns and presented in the final stage of their teaching practice. The work starts from the assumption that the activities proposed by the teachers will determine the student's way of producing reading. In other words, the activity may open space for the student to produce his reading or may induce him to a mechanized reading (identification and copy of fragments, only). To this end, the study focuses on the reflection of reading activities, contained in the reports, considering their effects on the teaching-learning process. From this study it is possible to reflect and (re) think about the teacher's performance towards his students, with regard to the development and production of reading, considering that the activities of interpretation and understanding, proposed in class, can be instruments of formation and constitution of subject-readers-critics.

¹ Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Cerro Largo – E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br

² Doutora em Letras. Professora de Língua portuguesa e Práticas de Ensino da Universidade federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Cerro Largo – E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

³ Doutora em Educação. Professora de Libras e Inclusão Escolar da universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Cerro Largo – E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br



Keywords: Reading. Speech. Teaching.

INTRODUÇÃO

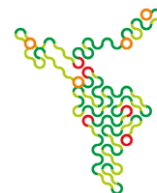
Pode-se afirmar que a escola ainda é o principal reduto de ensino e aprendizagem da escrita e, também, de desenvolvimento das habilidades de leitura. A questão é que os anos se sucedem e, apesar disso, o desempenho do aluno frente à leitura continua sendo em regra muito baixo. Um dos motivos dá-se pelas formas metodológicas como são trabalhadas as atividades propostas para a leitura em sala de aula. Em muitos casos, as atividades de compreensão e interpretação, realizadas com os alunos, são mecanizadas, artificiais e distantes de sua realidade, o que acaba cristalizando um discurso que não dá espaço para o outro (aluno) se constituir enquanto sujeito-leitor participante.

Sabe-se que existe uma preocupação muito grande por parte da maioria dos professores em “passar o conteúdo”. Na realidade, o ensino da língua foi centralizando-se unicamente para a teoria gramatical, inviabilizando qualquer investimento mais concreto nas atividades de leitura. E, quando se destina um espaço na sala de aula, para o aluno ler, na maioria das vezes, lhe é pedido para preencher uma ficha de leitura para a nota trimestral ou responder ao árido questionário de “interpretação”, que nada tem a ver com interpretação, mas sim, transcrição de falas, cópia de fragmentos, identificação de personagens, ou seja, atividades que, simplesmente, reafirmam o que há de óbvio no texto.

Dessa forma, as atividades devem levar o aluno à construção de uma leitura profunda para desenvolver sua capacidade de análise. Assim, não devem ser propostas atividades que dependam

da pura observação, nem que demandem respostas mecânicas. A proposição das atividades deve procurar investir sempre naquilo que não está óbvio, levando o aluno a perceber as diferentes hipóteses de significação, sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas.

Partindo disso, é que se despertou para um estudo mais aprofundado no que se refere à questão da leitura em sala de aula, no qual se busca analisar, a partir de relatórios de estágios dos alunos de Letras, as atividades de leitura, para verificar até que ponto estas permitem uma verdadeira e livre produção de leitura pelo aluno. A opção por trabalhar a partir dos relatórios elaborados em fase final



de estágio, pelos alunos do curso de Letras, justifica-se pelo fato de serem instrumentos que refletem o modo como vem sendo proposto, por professores em formação final, o ensino da leitura em sala de aula.

Para tanto, na primeira seção se buscará apresentar o conceito de leitura e de leitores numa perspectiva discursiva, considerando as concepções de interpretação e compreensão. Em seguida, far-se-á a análise de algumas atividades propostas para alunos do Ensino Fundamental, com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

1 A Leitura e os Leitores à Luz da Análise do Discurso

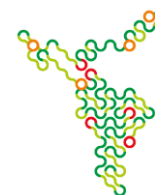
A Análise do Discurso, teoria formulada por Michel Pêcheux, propõe pensar a leitura considerando as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem, que fazem de si e do outro e do referente. A perspectiva é, pois, a de que a leitura é produzida (ORLANDI, 1996a, p. 180). Diz Orlandi, ainda, quanto à definição de produção de leitura:

é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (1996a, p.186).

Cabe ressaltar, aqui, que na perspectiva da Análise do Discurso, o texto é considerado como uma unidade não fechada em si mesma, pois estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, que se abre enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras (ORLANDI,

2001, p. 64). O texto interessa para a AD, enquanto unidade que permite ter acesso ao discurso. Assim, o discurso é o objetivo teórico da AD, enquanto o texto é seu objeto empírico (de análise). Para Orlandi:

há um espaço simbólico aberto - possibilidades do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações) (2001, p. 65).



Dessa forma, ler é justamente desvendar o jogo das palavras, significando e escutando aquilo que não está evidente, mas que constitui igualmente os sentidos. As palavras não significam em si, elas vêm carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram. No entanto, diante de qualquer palavra há um convite à interpretação e, ao mesmo tempo, uma ilusão do que o objeto simbólico efetivamente signifique.

Diante disso, percebe-se que o processo de produção de leitura ocorre no momento em que o leitor interage com o texto, fazendo associações, comparações, analisando, se posicionando e se manifestando enquanto sujeito. Dessa forma, considera-se necessário que as atividades de interpretação, propostas nas escolas, propiciem esse encontro entre texto e leitor, para que a partir disso, os alunos possam se constituir enquanto sujeitos críticos, que produzem sentidos.

Orlandi também ressalta a idéia de que quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, ou seja, aquilo que não está dito e que também está significando. Os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele. Isso mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação do ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/ mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco (ORLANDI,1996c, p.138).

Coracini (2002) aponta que o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo. Nesse mesmo sentido, considera que:

para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes (ORLANDI,1996b, p.41).

Também, Coracini (2002) afirma não ser o texto que determina as leituras, mas o sujeito, enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. E acrescenta que é só nessa visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção do sentido



o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende (ORLANDI, 1996b, p. 116).

É importante considerar que para a análise de discurso não há sentidos prontos, são os sujeitos inscritos em uma determinada condição de produção que irão constituir-los. Portanto, pode-se considerar a leitura como uma prática discursiva, não-subjetiva, em que o leitor, em contato com o texto escrito, interage, levando em consideração diversos fatores como: o contexto, as condições de produção, a formação discursiva em que está inscrito, e, a partir daí, (re) constrói os sentidos dos enunciados.

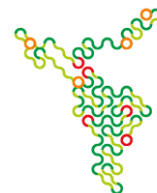
Assim, este estudo vai buscar, através de uma análise discursiva das atividades de leitura propostas por professores, para alunos do Ensino Fundamental, até que ponto essas atividades permitem que haja o processo de manifestação e interação entre o leitor (aluno) e o texto, ou se, simplesmente, direcionam a uma leitura mecanizada.

2 *Atividades de leitura: uma análise discursiva*

Como já exposto neste trabalho, as atividades de interpretação de textos em sala de aula são fundamentais, pois possibilitam a interação entre aluno e texto, abrindo espaço para produção de sentidos.

O que ocorre, porém, é que, muitas vezes, esse processo de construção de sentidos, a partir da leitura de um texto, é conduzido, pelas escolas, de uma maneira equivocada, por fecharem as portas ao diálogo entre texto e leitor, induzindo os alunos a uma leitura já prevista, por meio de atividades que se restringem à superficialidade da cópia de fragmentos, identificação de autores e personagens, estudo do vocabulário ou, simplesmente, para o ensino de gramática.

O que se percebe, enquanto docente, é que os alunos têm sérias dificuldades em perceber no texto, aquilo que está implícito, em ler as entrelinhas, relacionar, associar, comparar e posicionar-se com vistas a construir sentido. Estão tão acostumados a copiar e receber respostas prontas que não conseguem ir além, nas suas leituras. Dessa forma, os alunos acabam se acomodando e se afastando de tudo o que os leva a pensar, a refletir, a criar e, com isso, tornam-se acríticos, incapazes de opinar e de se posicionar enquanto sujeitos.



Os comandos das atividades de interpretação de textos devem privilegiar o processo de interação, fazendo com que o aluno produza sua própria leitura e construa sentidos. Diante disso, considera-se relevante, a análise do encaminhamento dado às atividades de interpretação de leitura propostas por estagiários do curso de Letras, para alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, a análise buscará verificar o modo como é proposta a interpretação de textos para alunos do 6º e 7º anos, considerando, os comandos utilizados nas atividades.

É interessante observar que a análise deste estudo limita-se às atividades de leitura, não levando em consideração outros fatores como, por exemplo, o desenvolvimento das atividades destinadas para o ensino de gramática.

2.1 Aula proposta para alunos da 6º ano do Ensino Fundamental

As questões de interpretação são propostas a partir de dois textos:

- ❖ Texto A – “A cigarra e a formiga (1)” (Ruth Rocha)
- ❖ Texto B – “A cigarra e a formiga (2)” (Jean de La Fontaine)

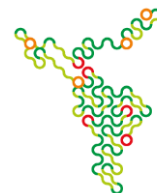
Em relação às atividades propostas para interpretação desses textos é possível avaliar que, em alguns momentos, o professor (P) estabelece comentários próprios acerca dos textos, expondo a sua leitura para os alunos. Dessa forma, a leitura chega até os alunos, pronta, já realizada.

A questão nº. 2 exemplifica bem essa premissa:

P: (2) Comparando os dois textos, você pode perceber que o conteúdo (a história contada) é o mesmo, mas a forma de organizá-la difere de um para outro. Essas diferenças são basicamente quanto à extensão do texto e quanto à escolha das palavras.

Tomando apenas esses dois aspectos, o que podemos perceber na adaptação de Ruth Rocha? Marque as alternativas corretas.

Ao determinar que o conteúdo das histórias é o mesmo, a leitura do aluno fica delimitada pela afirmação do professor, que o induz à compreensão do texto sob esse ângulo, proposto como adequado. Em seguida, o professor explana quais as diferenças, sob sua ótica, que o aluno deve



perceber nos textos em questão, e reforça que o mesmo deve se ater a esses aspectos (definidos pelo professor) para assinalar as alternativas apresentadas como “corretas”.

Para tanto, o professor propõe três alternativas para o aluno, sendo que somente uma é considerada correta, e que está claramente explícita, pois remete, imediatamente, à proposição da professora, quando esta afirma que a diferença básica dos textos está na “extensão do texto”.

De acordo com Coracini (2002, p. 78), existem algumas perguntas que são denominadas facilitadoras. Dentre elas destacam-se as questões de múltipla escolha e as questões de lacunas. São consideradas questões que não exigem reflexão por parte dos alunos, bastando-lhes somente prestar atenção.

Assim, o professor assume uma posição tradicional que lhe atribuído de facilitador da aprendizagem, exigindo do aluno que apenas realize uma escolha simples. É evidente que para o aluno escolher dentre as alternativas propostas, ele realiza várias operações mentais, onde vai comparar o que se sabe com o que se aprendeu para daí chegar às suas conclusões. Coracini destaca que “essas atividades constituem um empecilho à reflexão e à autonomia. A vagueza com que são formuladas e encaminhadas, as perguntas apontam para o desejo do professor de não perder o controle da aula, do seu encaminhamento, das respostas ‘corretas’” (2002, p. 79).

Desse modo o papel do aluno fica reduzido a fazer somente o que o professor deseja: “escolher e marcar”, como um sujeito absolutamente passivo diante do texto, ao qual é negada toda e qualquer possibilidade de envolvimento no processo de construção de sentidos. Assim, o aluno é induzido a realizar uma leitura parafrástica, mantendo o que já foi dito.

Com relação à questão nº. 3:

P: (3) Segundo o texto de La Fontaine, por que a formiga consegue ter provisões para o inverno?

Mais uma vez se observa a expressão “segundo o texto”, que implica um direcionamento, pelo fato de a professora estar afirmando que o autor estabeleceu, desde sempre, uma única leitura possível, não permitindo, assim, que o aluno vá além disso, tendo uma leitura individual e livre.

Nesse caso, o aluno apenas confirma a leitura do autor. É uma questão que não dá espaço para o diálogo com o texto, não possibilitando o confronto entre a história do dizer do autor e a história de leituras do leitor, obstruindo o caminho para a reflexão e, conseqüentemente, produção de sentidos.



Porém, cabe destacar, que o posicionamento do autor, interfere, de certo modo, no posicionamento do aluno-leitor.

As questões 4 e 5 dão espaço para a voz do aluno se manifestar, mesmo sendo perguntas que se relacionam com o texto, a resposta é de ordem pessoal. Vejamos:

P: (4) Qual sua opinião a respeito da atitude da formiga?

P: (5) Você conhece alguma outra versão para a fábula “A cigarra e a formiga”?

A questão 4 busca evidenciar, de uma forma sutil, o comportamento dos alunos, pois ao exporem seus pensamentos em relação a atitude da formiga, terão que se posicionar diante de duas concepções: “a certa ou errada”.

Nesse caso, ao justificar seu posicionamento, o aluno estará se significando enquanto sujeito na/ pela história. É por meio da ideologia que ele se significa, é ela que torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, unindo o sujeito ao sentido. Dessa maneira, a questão 4 permite aos alunos fazer todas essas relações e manifestarem-se enquanto sujeitos, considerando os distintos modos de subjetivação.

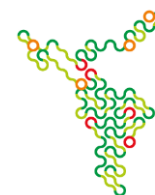
Em relação à questão 5, pode-se perceber a valorização das experiências e dos conhecimentos dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, na medida em que se permite a associação, a reflexão, a comparação, entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto. Também conduz à idéia de que há diferentes formas de ‘dizer’, que são atualizadas e/ou reformuladas, nas quais o sentido se constituirá de acordo com a formação discursiva a que pertencer.

Assim, pode-se perceber que as questões 2 e 3 direcionam o aluno para uma resposta desejada pelo professor, não permitindo que o mesmo faça uma leitura própria do texto, não havendo espaço para interpretação. Em contrapartida, as questões 4 e 5 promovem a interpretação, possibilitando ao aluno interagir com o texto, usando seus conhecimentos prévios e manifestando-se enquanto sujeito.

2.2 Aula proposta para Alunos da 7º ano do Ensino Fundamental

A aula do 7ºano, selecionada para análise, tem suas questões formuladas a partir do texto: Um apólogo (Machado de Assis)

O texto que trata do comportamento humano pode ser explorado sob diferentes pontos para produção de sentidos. Cabe chamar atenção, aqui, para o fato de as questões serem classificadas, pelo



professor, como: “Atividades de compreensão e interpretação”, entretanto, vale lembrar que os processos de interpretação e compreensão andam sempre juntos exigindo, apenas, graus diferentes de leitura. Nessa aula, o professor lança as perguntas de ordem pessoal e deixa que o aluno interaja, de forma a estabelecer o grau de sua leitura.

Vejamos as questões:

P: (1) Qual é o tema da discussão do texto?

P: (2) Que espécies de pessoas são simbolizadas pela agulha, pela linha e pelo alfinete?

P: (3) Em que sentido o professor de melancolia se compara à agulha?

P: (4) Que comparações podemos fazer entre o que acontece com a agulha e a linha e o que ocorre com a baronesa e a costureira?

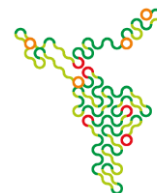
Como se pode perceber são questões que dão espaço para o aluno interagir considerando sua posição ideológica enquanto sujeito. De acordo com Orlandi, “a questão do sentido é uma questão aberta [...] [...] há muitos modos de significar [...] a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos” (1996c, p. 12).

Embora sejam questões pessoais que privilegiam o processo de interação, em alguns momentos, nota-se que enfocam o texto como uma unidade fechada em si mesma. Isso ocorre na questão 1, quando o professor questiona o aluno acerca da temática do texto. O uso do artigo definido “o” remete a uma singularidade, ou seja, a existência de um único tema.

Assim, para que haja oportunidades de o aluno fazer essas relações, é preciso que lhe seja permitido, através de questionamentos, interagir, confrontar posições ideológicas diferentes e manifestar-se de acordo com sua posição sócio-histórica. Pode-se entender isso, como exemplo, na questão nº. 2, onde é proposto aos alunos fazerem associações com a realidade, a partir do comportamento dos personagens do texto.

É interessante anotar que as perguntas 3 e 4 envolvem uma reflexão acerca da questão do poder, do status e do lugar social. Tais questões podem propiciar ao aluno perceber a direção dos sentidos do texto e, talvez, desenvolver uma posição crítica.

De acordo com Grigoletto, “pensar em desenvolvimento da ‘consciência crítica’ deve implicar levar o aluno a perceber os aspectos envolvidos na leitura de textos em aula” (2002, p. 90). E, ainda, “o aluno deve saber que há sentidos previstos para um texto. Essa previsão advém das condições de



produção da leitura [...] [...] e vão necessariamente influenciar a construção do sentido” (2002, p. 90 - 91).

As perguntas aqui analisadas situam-se em níveis mais e menos abertos, ligados entre si pelo texto, tomado por um objeto pedagógico determinado. Portanto, cabe aqui, uma reflexão que leve o profissional de ensino a pensar no aluno como um ser individual, com suas próprias ideologias, histórias e posições. Principalmente, em procurar, por meio das atividades de interpretação e compreensão das aulas de leitura, desenvolver esse sujeito, constituindo-o em agente crítico que saiba se manifestar e se posicionar de acordo com as condições de produção em que se encontrar.

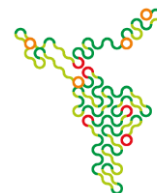
Considerações finais

Realizada a reflexão sobre as atividades de interpretação e compreensão textual, propostas para alunos do Ensino Fundamental, por estagiários do curso de Letras, percebeu-se que há uma certa medida (em maior e menor grau) entre a leitura mecanizada e controlada pelo professor e a leitura livre, de cunho pessoal, que dá espaço para o aluno interagir com o texto de acordo com sua realidade e vivências.

A partir disso, pode-se concluir que, mesmo sendo professores em fase final de estágio, preparando-se para se formar, carregam consigo uma tendência a um discurso tradicional, em que o professor representa uma forte voz que comanda. Ou seja, é uma tradição herdada de produção de atividades didáticas dirigidas que buscam um saber ‘organizado’.

É importante considerar que é possível o professor propor atividades de interpretação, não se limitando apenas à questões puramente linguísticas ligadas a estrutura sintática do texto que não favoreçam a produção de sentidos e constituam os alunos em sujeitos leitores. Nem tão pouco, propor atividades que se restrinjam apenas a cópias e identificações de fragmentos e/ou personagens.

Assim, para concluir, espera-se que este trabalho, de análise das propostas de leitura, permita uma reflexão que leve os educadores a pensar em soluções que possam trazer novas perspectivas ao ensino e, particularmente, ao modo de produção de leitura na escola, buscando, cada vez mais, práticas que favoreçam a constituição dos alunos em sujeitos-leitores-críticos.



Referencias Bibliográficas

CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.13 a 21)

A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.27 a 33)

Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.75 a 84)

FERREIRA, Liliana Soares. Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p. 85 a 91)

Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.103 a 111)

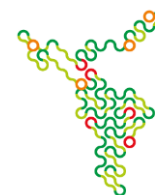
ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

Discurso e Leitura. São Paulo: UNICAMP, 1996b.

Interpretação. Rio de Janeiro: Vozes, 1996c.

Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. – 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.



COMO DIFERENTES ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA INFLUENCIAM A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO

Tatiana Koerich Rondon¹
Lêda Maria Braga Tomitch²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa relacionada ao uso de atividades de pré-leitura e seus efeitos na compreensão leitora de alunos do nível pré-intermediário de inglês como língua estrangeira. Estudos anteriores mostram que as atividades de pré-leitura podem ser utilizadas para aumentar o engajamento dos alunos com o texto ativando seu conhecimento prévio e, assim, preparando-os para a leitura (TAGLIEBER; JOHNSON; YARBROUGH, 1988; TOMITCH, 1991; MIHARA, 2011). No presente estudo foram utilizadas duas atividades de pré-leitura, a saber, Organizador Gráfico e Redefinição Contextual. Enquanto a primeira teve um efeito positivo na compreensão leitora dos alunos, medida através de recordação livre escrita e perguntas de compreensão, o uso da segunda atividade causou um impacto negativo. Serão discutidos os fatores que, possivelmente, estão relacionados aos efeitos positivos e negativos encontrados no presente estudo, traçando um paralelo com pesquisas anteriores que tiveram como participantes alunos dos níveis pré-intermediário, intermediário e intermediário superior de inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão acerca das práticas pedagógicas que permeiam o ensino da leitura, especialmente sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

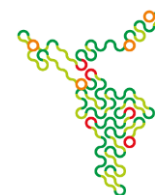
Palavras-chave: compreensão leitora; atividades de pré-leitura; inglês como língua estrangeira; pré-intermediário

Introdução

A compreensão leitora é um processo complexo que envolve o leitor, o texto e a interação entre o leitor e o texto (RUMELHART, 1977, 1980; TOMITCH, 1991; AEBERSOLD; FIELD, 1997; entre outros). Considerando que a compreensão está galgada no conhecimento (KINTSCH; VAN DIJK, 1978) e que cada leitor possui diferentes saberes, advindos das diversas experiências de vida que possui (AEBERSOLD; FIELD, 1997), é amplamente aceito que o leitor contribui com tantas informações para o processo de leitura quanto o próprio texto. O conhecimento prévio que os leitores trazem para o texto constitui seus esquemas, ou o conhecimento que o leitor já armazenou na memória

¹ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

² UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina



de longo prazo (ANDERSON; PEARSON, 1998). As atividades de pré-leitura orientam os alunos na pré-visualização de um texto, facilitando assim a construção dos esquemas relevantes dos leitores (MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999), bem como a ativação dos esquemas existentes.

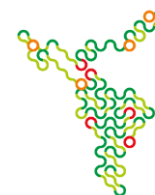
O presente estudo trata da compreensão leitora e da teoria dos esquemas no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, mais especificamente, com alunos brasileiros que fazem aulas de inglês como atividade extracurricular. Além disso, os participantes deste estudo são alunos do nível pré-intermediário de uma escola particular de idiomas do sul do Brasil. Esta pesquisa tem como objetivo fornecer evidências para a utilização de atividades específicas de pré-leitura para auxiliar na orientação desses alunos em suas atividades de leitura em sala de aula. É importante ressaltar que o presente texto se trata de um recorte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora deste artigo sob a supervisão da coautora durante seus estudos de mestrado³.

Fundamentação Teórica

De acordo com Moore, Readance e Rickelman (1999), os professores devem orientar os alunos a lidar com um texto. Os autores entendem que essa orientação deve incluir a elaboração de atividades realizadas antes, durante e depois que os alunos interagem com o texto para que possam compreendê-lo melhor e aprender. Nesse sentido, Tomitch (2009) aconselha que as aulas de leitura sejam divididas em três momentos distintos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na fase de pré-leitura, o professor deve orientar os alunos e auxiliá-los na ativação de seus conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo a ser lido, de forma a poder conectar o que já sabem com as informações provenientes do texto. A fase de leitura é quando os alunos recebem um objetivo específico para ler o texto e fazer as atividades correspondentes para verificar a compreensão. Por fim, na fase de pós-leitura, os professores devem conscientizar os alunos sobre o que foi lido, de forma a fazer uma associação significativa com suas vidas.

Embora seja possível conduzir uma aula de leitura sem seguir as etapas acima, pesquisas mostram que esta é uma estrutura adequada (AEBERSOLD; FIELD; 1997; CARRELL, 1998; CARRELL; EISTERHOLD, 1998; TOMITCH, 2009; ROSCIOLI, 2017). A respeito da fase de pré-

³ A realização da presente pesquisa contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



leitura, ela auxilia na ativação ou construção dos conhecimentos necessários à compreensão do texto, facilitando o fluxo da leitura e impactando positivamente na motivação dos alunos (ROSCIOLI, 2017). Além disso, fornecer aos alunos algum tipo de atividade de pré-leitura antes de lerem um texto demonstrou ser uma ferramenta eficaz na construção e ativação de esquemas relevantes e na promoção da compreensão de leitura dos alunos (TOMITCH, 1991; MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999).

Alguns estudos sobre atividades de pré-leitura foram conduzidos com leitores de inglês em nível pré-intermediário. No contexto de língua estrangeira no Japão, Mihara (2011) examinou os efeitos de duas atividades na compreensão leitora de alunos dos níveis pré-intermediário e intermediário superior; a primeira com foco em vocabulário e a segunda utilizando perguntas antes da leitura do texto. Em seu estudo, o autor utilizou dois textos escolhidos com base na familiaridade dos leitores com seu conteúdo, de forma que a falta de conhecimento não interferisse nos resultados. As medidas utilizadas foram itens de verdadeiro ou falso e perguntas de compreensão. Durante a atividade de pré-leitura com foco em vocabulário implementada por Mihara (2011), o pesquisador questionou os participantes a respeito do conteúdo do texto a partir do título e, posteriormente, forneceu uma lista de palavras-chave e frases extraídas do texto para que eles as traduzissem para o japonês sem consultar um dicionário. Em seguida, os participantes verificaram seus palpites. Os participantes puderam recorrer à lista de traduções enquanto respondiam as perguntas de compreensão. Durante a segunda atividade, os participantes receberam uma lista de perguntas antes da leitura do texto e tiveram 5 minutos para respondê-las com base em seu conhecimento prévio ou a buscar as respostas na internet. Quanto aos resultados da pesquisa, Mihara (2011) relata que a atividade de pré-leitura em que os participantes responderam perguntas antes de ler o texto teve maior impacto na sua compreensão. No entanto, o autor também aponta que a impressão de aprendizagem foi maior na atividade que visava vocabulário. Ele explica que esta atividade pode não ter surtido o efeito esperado porque não houve tempo suficiente para trabalhar os vocábulos em contextos diferentes.

No Brasil, Roscioli (2017) conduziu um estudo relacionando o uso de atividades de pré-leitura e o processo de geração de inferências na compreensão leitora. A pesquisadora optou por trabalhar com uma seleção de atividades de pré-leitura (MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999) que visavam ativar os esquemas de conteúdo dos participantes por meio de ferramentas visuais, como



vídeos e desenhos animados. Os resultados apontaram que as atividades de pré-leitura escolhidas facilitaram o processo de geração de inferências dos participantes tanto quantitativamente (número total de inferências) quanto qualitativamente (qualidade das inferências; seguindo a categorização usada pela autora), especialmente ao ler textos expositivos. Além disso, o uso das atividades de pré-leitura afetou positivamente a compreensão leitora dos participantes, embora não tenha alcançado significância estatística.

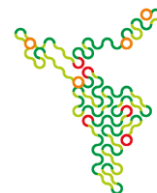
Tendo em vista o exposto até aqui, o presente estudo visa contribuir para as pesquisas existentes na área da leitura, mais especificamente, para as pesquisas relacionadas à Teoria dos Esquemas no contexto brasileiro. Aqueles que tentam desvendar a relevância do conhecimento prévio na compreensão leitora costumam distinguir entre diferentes tipos de esquemas, por exemplo, esquemas formais, que estão relacionados à estrutura retórica de um texto, e esquemas de conteúdo, que dizem respeito ao seu tópico (CARRELL; EISTERHOLD, 1998). Ao investigar diferentes tipos de atividades de pré-leitura, ou seja, atividades que objetivam a construção do conhecimento de vocabulário (Redefinição Contextual) e na percepção da organização do texto (Organizador Gráfico), este estudo busca lançar luz sobre como a Teoria do Esquema pode explicar a construção de diferentes tipos de esquemas. Especificamente, o objetivo deste estudo é investigar os efeitos das atividades de pré-leitura supracitadas na compreensão leitora de alunos brasileiros do nível pré-intermediário de inglês como língua estrangeira.

Método

Participaram deste estudo quinze alunos de 12 a 66 anos ($N = 15$, $M = 29.12$, $SD = 19.17$), de três turmas diferentes numa escola de idiomas no sul do Brasil⁴. Eles tiveram sua proficiência em inglês verificada através um teste de leitura do livro *Passages* publicado pela *Cambridge*, editora que fornece os materiais didáticos da escola. Dentro do Quadro Europeu Comum de Referência, eles atingiram o nível B1.

Os textos foram retirados do site do *British Council: Digital Habits Across Generations* (432 palavras), *The Legend of Fairies* (387 palavras) e *Robot Teachers* (346 palavras). Os materiais

⁴ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer nº 3.326.440. Os alunos maiores de idade que participaram do estudo e os responsáveis pelos alunos menores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Já os alunos menores de idade assinaram um termo de assentimento.



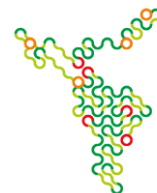
utilizados na atividade de pré-leitura Redefinição Contextual foram: dez palavras desconhecidas selecionadas de cada texto, uma frase que forneceu pistas contextuais para essas palavras, e uma lista de verbetes de dicionário contendo seu significado. Para a atividade Organizador Gráfico, os materiais foram diagramas que refletiam a organização do texto contendo suas ideias principais. As perguntas de compreensão estavam escritas em português e visavam informações explícitas nos textos. Também havia questionários retrospectivos com perguntas em português sobre a opinião dos participantes acerca dos textos, das atividades, da tarefa de evocação escrita, e das questões de compreensão.

Na condição controle, os participantes leram o texto para entender sua ideia principal e lembrar o máximo de informações possível. Em seguida, os textos foram coletados e os participantes fizeram uma tarefa de evocação livre escrita. Eles receberam uma folha onde tinham que escrever tudo o que lembravam do texto, em português, com frases completas. Na sequência, a folha foi coletada e os participantes receberam as perguntas de compreensão em português sobre o texto. Por fim, eles receberam o questionário retrospectivo.

Na condição tratamento com a atividade Redefinição Contextual, os participantes foram apresentados às palavras desconhecidas extraídas do texto anteriormente que, uma a uma, foram apresentadas em uma tela de computador através de uma apresentação em *PowerPoint*. Os participantes tinham que tentar adivinhar seus significados. Em seguida, os participantes viram as palavras dentro das frases com as pistas contextuais e, novamente, eles tentaram dizer seu significado, desta vez baseando seus palpites no contexto fornecido. Por fim, eles receberam uma lista com os significados das palavras nos verbetes do dicionário para que pudessem checar seus palpites.

Na condição tratamento com a atividade Organizador Gráfico, os participantes viram um diagrama com uma representação da organização retórica do texto e das suas ideias principais através de uma apresentação em *PowerPoint*. As ideias foram apresentadas uma a uma acompanhadas de uma explicação de como o texto foi estruturado de forma a estabelecer uma relação entre elas. Após as atividades de pré-leitura, os procedimentos foram idênticos aos utilizados na condição controle.

Os dados coletados através da recordação livre escrita foram analisados em termos do número de unidades proposicionais lembrado por cada participante por meio de um método desenvolvido por Tomitch (1990) no qual as proposições de cada frase e seus modificadores são identificados. Para analisar as respostas das questões de compreensão, cada resposta correta foi subdividida em seis



elementos principais que compunham uma resposta completa. Para cada elemento presente, os participantes receberam 0,5 ponto. Assim, sua pontuação poderia variar entre 0 e 3 pontos.

Resultados e Discussão

Na recordação livre escrita, os alunos obtiveram a maior pontuação quando receberam tratamento com a atividade de pré-leitura Organizador Gráfico ($M = 14,6$), seguida pela condição de controle ($M = 14,53$) e a condição de tratamento com a atividade Redefinição Contextual ($M = 11,93$). Assim, podemos dizer que a atividade Organizador Gráfico teve um leve efeito positivo na compreensão leitora dos participantes, enquanto o tratamento com a Redefinição Contextual teve um efeito negativo.

Como citado anteriormente, durante a recordação livre, os participantes tiveram que escrever tudo o que se lembravam do texto usando frases completas. Para tanto, eles precisariam entender uma parte suficiente das unidades de ideia para formar uma representação coerente, ou seja, fazer sentido do texto como um todo. Segundo a hipótese do limiar (CLARKE, 1998), é possível que esses participantes, alunos do nível pré-intermediário, ainda não tenham alcançado o limiar do conhecimento linguístico necessário para tal empreitada. Se considerarmos que os alunos de nível pré-intermediário ainda não alcançaram esse limiar, ou seja, que eles ainda não conseguem se engajar no processamento ascendente automático, a sua leitura em uma língua estrangeira pode ser naturalmente baseada em estratégias de processamento descendente. Isso explicaria o resultado similar obtido na condição controle e com o tratamento da atividade Organizador Gráfico, cujo objetivo é fornecer aos participantes uma estrutura hierárquica que serve de guia para o processamento do texto.

Quanto aos resultados obtidos após a atividade de pré-leitura Redefinição Contextual, é possível que seu foco ser em palavras desconhecidas e vocabulário tenha alterado a direção do processamento das informações geralmente empregada pelos alunos, fazendo com que eles se engajem em processos ascendentes. Isso pode ter sobrecarregado seus recursos cognitivos e causado dificuldades em construir representações mentais coerentes dos textos.

Nas questões de compreensão, a maior pontuação média foi para a condição em que os participantes receberam tratamento com a atividade de pré-leitura Organizador Gráfico ($M = 4,26$),

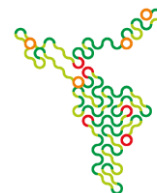


seguida pela condição controle ($M = 3,56$) e a condição de tratamento com a atividade de pré-leitura Redefinição Contextual ($M = 3$). Novamente, vemos que a atividade Organizador Gráfico impactou positivamente a compreensão dos alunos, enquanto a Redefinição Contextual teve influência negativa.

Outros estudos mostraram que as atividades de pré-leitura que envolvem o vocabulário afetam positivamente a compreensão leitora dos participantes (TOMITCH, 1991), embora seu efeito possa ser menos pronunciado quando comparado a outros tipos de atividades de pré-leitura (TAGLIEBER; JOHNSON; YARBROUGH, 1988). No estudo conduzido por Tomitch (1991), a autora testou duas atividades de pré-leitura: Sentenças Possíveis, relacionada ao ensino do vocabulário, e Procedimento de Solicitação, que envolvia previsões sobre o texto. Ambas tiveram um efeito positivo significativo na compreensão leitora de alunos intermediários. A atividade de pré-leitura Sentenças Possíveis também tinha um elemento de adivinhar o conteúdo do texto a ser lido semelhante à atividade Procedimento de Solicitação, o que poderia explicar por que ambas tiveram impacto semelhante.

Neste estudo, durante o tratamento com a atividade de pré-leitura Redefinição Contextual, os participantes tiveram que presumir o significado das palavras em dois momentos: primeiro, isoladamente, e depois usando o contexto fornecido por frases. Não houve uma etapa em que eles tiveram que prever o conteúdo do texto a ser lido relacionando as palavras apresentadas, o que poderia ter gerado resultados diferentes. Outros fatores que podem ter influenciado os resultados são relacionados ao nível de dificuldade dos textos, ao conhecimento prévio dos participantes acerca dos temas tratados, às palavras utilizadas para a atividade, que podem não ter facilitado a compreensão leitora e, por fim, talvez a atividade Redefinição Contextual não tenha possibilitado que os alunos processassem o significado das palavras de maneira mais significativa.

Com relação à atividade de pré-leitura Organizador Gráfico, constatou-se que ela influenciou positivamente a compreensão leitora dos alunos pré-intermediários de inglês como língua estrangeira. Estudos anteriores já demonstraram que atividades de pré-leitura que auxiliam os leitores a adquirir consciência sobre a estrutura textual tiveram um impacto positivo em sua compreensão leitora (LEVINE; REVES, 1994; MOHAMMADI; MOENIKIA; ZAHED-BABELAN, 2010). Possivelmente, a atividade permitiu aos alunos que vislumbrassem o texto a ser lido através dos trechos que mostravam as ideias principais. De forma similar às atividades utilizadas por Tomitch (1991), os leitores tiveram que presumir como as ideias principais estavam interligadas ao texto.



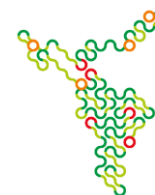
Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos das atividades de pré-leitura Redefinição Contextual e Organizador Gráfico na compreensão leitora de alunos brasileiros de inglês pré-intermediário. Esperava-se que ambas as atividades tivessem um efeito positivo na compreensão leitora dos participantes. Os resultados apontaram que atividade Redefinição Contextual teve um efeito negativo, tanto quanto a compreensão foi medida através de evocação escrita livre, quanto por meio de perguntas de compreensão. A atividade Organizador Gráfico impactou positivamente a compreensão leitora dos participantes, especialmente quando verificada por meio de perguntas de compreensão.

Os achados relacionados à atividade Redefinição Contextual contradizem a literatura existente na área que, de maneira geral, apontam que as atividades de pré-leitura são benéficas para a compreensão leitora (TOMITCH, 1991; LEVINE; REVES, 1994; MOHAMMADI; MOENIKIA; ZAHED-BABELAN, 2010; MIHARA, 2011). Contudo, a análise das respostas dos questionários retrospectivos revelou que os participantes tiveram a impressão de que aprenderam mais com esta atividade, corroborando estudos anteriores (MIHARA, 2011).

A respeito da atividade Organizador Gráfico, conforme dito anteriormente, ela pode ter possibilitado que os alunos previssem o conteúdo dos textos a serem lidos como nas atividades empregadas por Tomitch (1991). Assim, podemos dizer que as atividades com vocabulário que beneficiam os alunos de nível pré-intermediário são aquelas que, além de construir novos esquemas, também ativam os esquemas que os alunos já possuem. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento linguístico facilitando o processamento ascendente, mas também permitindo que o aluno utilize seu conhecimento prévio num movimento descendente.

Em suma, os resultados do presente estudo sugerem que diferentes atividades de pré-leitura têm efeitos distintos na compreensão leitora de alunos do nível pré-intermediário de inglês, e que dependem de outros fatores, como a medida de compreensão utilizada. É importante ressaltar que esses resultados devem ser considerados como sugestivos dado à natureza do estudo. Vários fatores podem ser melhorados e adaptados a outros contextos como a quantidade de participantes, seu nível linguístico e outras atividades de pré-leitura. Além disso, futuras pesquisas podem implementar estudos longitudinais.



Por fim, acredita-se que este estudo ajudou a esclarecer a maneira pela qual atividades de pré-leitura podem afetar a compreensão leitora e como fatores como o tipo de atividade, o nível de proficiência dos alunos, o tipo de texto lido e as medidas de compreensão utilizadas estão interligados. Com base nos achados, recomenda-se que, ao elaborar atividades de pré-leitura para alunos do nível pré-intermediário, os professores optem por atividades que trabalhem o vocabulário de forma integrada e centrada nos alunos, para que estes possam criar suas próprias frases com as palavras apresentadas, ou que permitam que parte do texto seja vislumbrada, ativando o conhecimento prévio dos alunos.

Referências

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANDERSON, Richard C.; PEARSON, David P. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *In*: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Cap. 3. p. 35-55.

CARRELL, Patricia L. Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. *In*: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Cap. 16. p. 239-259.

CARRELL, Patricia L.; EISTERHOLD, Joan C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *In*: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Cap. 5. p. 73-92.

CLARKE, Mark A. The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. *In*: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Cap. 8. p. 114-124.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 5, n. 85, p.363-394, 1978.

LEVINE, Adina; REVES, Thea. The four-dimensional model: Interaction of schemata in the process of FL reading comprehension. **TESL Canada Journal**, v. 2, n. 11, p.71-84, 1994.

MIHARA, Kei. Effects of pre-reading strategies on EFL/ESL reading comprehension. **TESL Canada Journal**, v. 2, n. 28, p.51-73, 2011.



MOHAMMADI, Maryam; MOENIKIA, Mahdi; ZAHED-BABELAN, Adel. The role of advance organizer on English language learning as a second language. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p.4667-4671, 2010.

MOORE, David W.; READANCE, John E.; RICKELMAN, Robert J. **Prereading activities for content area reading and learning**. 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1999.

ROSCIOLI, Deise Caldart. **The relationship between technical high school Brazilian students' working memory capacity, prereading activities, and inference generation in reading comprehension in L2**. 2017. 470 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RUMELHART, David E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, N. A. **Attention and performance**. 6. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 573-603.

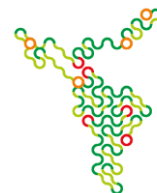
RUMELHART, David E. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. et al. **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

TAGLIEBER, Loni K.; JOHNSON, Linda L.; YARBROUGH, Donald B. Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students. **TESOL Quarterly**, v. 3, n. 22, p.455-472, 1988.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. An analysis of the potential selection strategies which may determine the contents of the short-term, working memory system. **Mimeo**: UFSC, Florianópolis, 1990.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Schema activation and text comprehension. **Fragmentos**, v. 2, n. 3, p.29-43, 1991.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.



LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O TEXTO E A CONTEXTUALIZAÇÃO

Pedro Paulo Souza Rios¹
Laíse de Souza Nascimento²

Resumo: O presente artigo tem como tema central a leitura e a interpretação na educação de jovens e adultos e faz algumas reflexões sobre os conceitos de leitura e a forma como ela acontece em sala de aula. Seu objetivo é desenvolver um olhar mais cuidadoso acerca da leitura e da interpretação de textos mostrando como esse novo aprendizado da leitura se faz necessário no enfrentamento dos desafios da vida em sociedade. O referencial teórico adotado concentra-se em autores que discorrem sobre a Educação de Jovens e Adultos, a leitura e a formação de leitores bem como as implicações e relevâncias do letramento para uma educação crítica e libertadora. Refletimos sobre como a leitura é presente e indispensável na atual sociedade contemporânea. Quanto ao método é uma pesquisa qualitativa e teve por procedimento as narrativas (auto)biográficas, a partir do estágio do curso de licenciatura em letras. Ressaltamos que é necessária a valorização do conhecimento de mundo desses sujeitos assim como a utilização de textos relevantes e estratégias de leitura que penetrem na compreensão e interpretação do texto, possibilitando assim a organização da reflexão crítica sobre as vivências e experiências do cotidiano de que estes alunos necessitam e buscam.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. Interpretação. Contextualização.

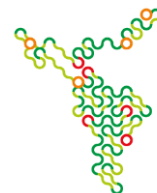
For contextualized reading practices in youth and Adult Education: text and contextualization

Astract: This article has as its central theme reading and interpretation in the education of young people and adults and makes some reflections on the concepts of reading and the way it happens in the classroom. Its objective is to develop a more careful look at reading and interpreting texts, showing how this new learning of reading is necessary in facing the challenges of life in society. The theoretical framework adopted focuses on authors who discuss Youth and Adult Education, reading and the training of readers, as well as the implications and relevance of literacy for a critical and liberating education. We reflected on how reading is present and indispensable in today's contemporary society. As for the method, it is a qualitative research and had the (auto) biographical narratives as a procedure, from the stage of the degree course in letters. We emphasize that it is necessary to value the knowledge of the world of these subjects as well as the use of relevant texts and reading strategies that penetrate the understanding and interpretation of the text, thus enabling the organization of critical reflection on the daily experiences and experiences that these students they need and seek.

Keywords: Youth and Adult Education. Reading. Interpretation. Contextualization.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII; Senhor do Bonfim - Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII; Senhor do Bonfim - Brasil.



Introdução: contextualização do texto

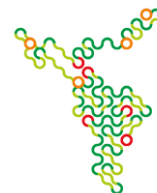
A leitura tem se constituído enquanto prática social necessária às interações sócio comunicativas de uma sociedade que tem por base a utilização de distintas tecnologias. Mais do que decodificar símbolos a efetivação da leitura envolve compreensão e interpretação do que foi lido. Não é suficiente que o/a leitor/a compreenda simplesmente o que está escrito e colete dados a partir do que foi lido, é necessário proceder a uma reflexão crítica no momento da leitura.

Considerando tais pressupostos, o presente estudo é resultado de narrativas coletadas durante a realização do Projeto “A Contextualização do Texto: Por uma Educação Significativa”, desenvolvido no decorrer do semestre 2018.2, durante o desdobramento do componente curricular Educação de Jovens e Adultos – EJA, do campus VII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O projeto foi desenvolvido com uma turma de EJA de uma escola pública estadual localizada no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru.

Para o desenvolvimento desse artigo traçamos por objetivo refletir acerca das práticas de leitura e interpretação de diferentes gênero textuais, considerando as atividades realizadas no decorrer do projeto.

No tocante aos pressupostos metodológicos entendemos que essa é de abordagem qualitativa, por considerar que a partir de tal método o/a pesquisador/a vai a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (DEMO, 1989). Quanto aos procedimentos optamos pelas narrativas (auto)biográficas.

Num primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico baseado em autores/as que pesquisam a temática letramento e suas intersecções. Segundo o enfoque desses/as pesquisadores/as abordamos, inicialmente, o conceito e a importância da leitura e da interpretação. Em seguida procurou-se destacar como a leitura e a interpretação de textos são trabalhadas em turmas de EJA, na maioria das vezes descontextualizados, desvinculados da realidade dos/as estudantes. Também são sugeridas estratégias de leitura como ferramenta para o aprendizado da leitura. Por fim, foi feito um breve retorno ao texto, tendo como finalidade sintetizar as considerações finais concernentes ao problema de estudo. Dessa forma, acreditamos que esse trabalho envolve questões essenciais, que



convidam os/as educadores/as, em especial aqueles/as que atuam em turmas de EJA, a repensarem as práticas de ensino no que diz respeito à leitura e interpretação de textos.

Leitura e interpretação de textos na EJA

Com o advento da globalização passamos a viver numa sociedade cada vez mais letrada, portanto, aqueles/as que não reconhecem os códigos da linguagem escrita estão de algum modo marginalizados/as nas relações sociais.

Nessa perspectivaa, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou oportunidade de aprender a lidar com os sinais que constituem o universo das representações escritas ficam limitados/as ao entendimento das situações de leitura mais cotidianas, como a de cartazes e placas, sempre dependendo da ajuda de outros para escrever cartas aos parentes ou para decifrar as mais simples instruções. Estão sujeitos a serem enganados/as e são sempre menos valorizados por aqueles que detêm o poder da leitura e da interpretação de textos.

Não se pode afirmar, que o mundo da leitura e da escrita seja totalmente novo para adultos que começam tardiamente a frequentar a sala de aula. Embora não sejam "alfabetizados", mesmo no sentido mais restrito do termo, muitas vezes eles foram aprendendo a estabelecer certas relações de significação com a palavra escrita. Alguns, por exemplo, sabem escrever seus nomes; reconhecem os nomes de produtos nos supermercados; títulos de filmes ou de programas de televisão, embora não consigam, ainda, utilizar as mesmas letras e palavras em outras situações da linguagem escrita.

É importante frisar que esse é o contexto do qual parte o ensino para jovens e adultos: sem deixar de lado uma bagagem que os estudantes já apresentam, o desafio é trazer-lhes novas informações, de modo a ajudá-los a ressignificar seus conhecimentos e a atingir a esperada autonomia ao lidarem com o sistema de representação de nossa língua.

A primeira tendência de quem começa a ser alfabetizado é a de reproduzir, na escrita, todos os sons que aparecem na fala, por isso, a compreensão e o domínio da ortografia passa pela conscientização dos estudantes a cerca dessas diferenças e distâncias entre o que se fala e o modo como se escreve. No caso de jovens e adultos, o trabalho é especialmente desafiador porque se trata também de pessoas que já sedimentaram, de certo modo, uma maneira de falar, que é fruto, muitas vezes, do próprio meio não escolarizado em que foram criadas, onde através do contato com pessoas



que desconheciam a "norma" padrão, também dita "cultura", da língua, aprenderam a falar algumas palavras de modo diferente da pronúncia convencional.

No que diz respeito a interpretação, há por parte tanto de alunos como de professores/as uma visão equivocada sobre o assunto. O/a professor/a não satisfeito em impor conteúdos gramaticais, impõe também conceitos, ou verdade sobre o texto, cortando o/a aluno/a pelo conceito do “certo ou errado”.

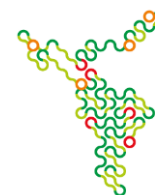
Na escola encontramos os/as alunos/as das experiências da EJA cuja vida é ponto de partida para se pensar tempo, espaço, afirmação, avaliação e, principalmente, o diálogo com o conhecimento construído. Jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência. As experiências de vidas desses alunos produzem saberes que devem ser apropriados pelos próprios alunos e pelas escolas, assim como pelos professores. São sujeitos que se constituem por manifestações culturais, estéticas e corporais – marcas de preferências musicais, de moda, religiosidades, sexualidades, paternidade e/ou maternidade em jovens e adultos. Para Gadotti (2000, p. 47), esse aluno:

Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Considerar esses marcadores admitindo tamanha diversificação envolve, primeiramente, tratá-los como são, como se apresentam, conhecê-los, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas.

Ao observar o perfil dos/as educandos/as dessa modalidade de ensino, nota-se a necessidade de compreendê-los/as como sujeitos com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de conhecer e valorizar a história e cultura desses educandos.

Portanto, o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem como um todo, para não ser mera reprodução da ideologia dominante, deve partir da realidade concreta do educando, valorizando sua experiência de mundo e seus conhecimentos prévios, levando-o a problematizá-los, o que



envolverá, de acordo com Freire (2011, p. 24), necessariamente a análise da realidade concreta, passando do senso comum para o conhecimento científico.

Narrativas (auto)biográficas enquanto método

Toda pesquisa requer certa organização que se dá por meio da metodologia, que se constitui no estudo dos caminhos traçados para se fazer a pesquisa científica (FONSECA, 2002). Assim, os caminhos traçados para esta pesquisa foram procedimento da narrativa autobiográfica, abordagem qualitativa, natureza básica e objetivo descritivo. Autores como Gaspar *et. al* (2013), Josso (2004), Minayo (1993), Gil (2008), Silveira e Gerhardt (2009) nos auxiliaram a compreender os caminhos percorridos na realização dessa pesquisa.

No âmbito educacional quando nos propomos a narrar nossas vivências e experiências estamos contribuindo para a análise do cotidiano e da prática profissional. Nessa pesquisa em que refletir sobre as práticas de leitura, letramento e interpretação textual, constituí o que se chama de narrativa (auto)biográfica (GASPAR Et Al, 2013).

De acordo com Josso (2004) a narrativa (auto)biográfica é uma metodologia de pesquisa e de formação oriunda de um projeto individual ou coletivo, vinculado a um processo de formação existencialmente individualizado. Desde as década 1990 que este tipo de pesquisa tem sido considerado pela academia como algo com enfoque científico, onde o centro da pesquisa está no sujeito enquanto produtor de conhecimento (GASPAR, PEREIRA E PASSEGI, 2013).

A importância das narrativas (auto)biográficas encontra-se na possibilidade que este procedimento nos dá no ato de refletir sobre o eu, no qual os conhecimentos externos, subjetivos e não formalizados que cada sujeito traz consigo são tecidos por meio das experiências de vida provenientes dos diversos contextos socioculturais.

A riqueza deste procedimento está em conceder uma atenção aos sujeitos que partilham suas vivências e experiências, respeitando os processos pessoais que os formaram (GASPAR, PEREIRA E PASSEGI, 2013).

Quanto à abordagem, a pesquisa classifica-se como qualitativa, pois não se valeu de instrumentos estatísticos no processo de análise de seu problema, uma vez que a preocupação dessa



pesquisa está voltada para aspectos da realidade que não podem ser quantificados e sua atenção maior é compreender e explicar as relações sociais (SILVEIRA E GERHARDT, 2009).

Sobre esse tipo de pesquisa, Minayo (1993) assegura que é uma forma adequada para o conhecimento da natureza de um fenômeno social. De acordo com Gil (2008), ao descrevermos acerca de um determinado fenômeno classificamos a pesquisa quanto aos seus objetivos como descritiva, a narrativa autobiográfica traz descrições de uma determinada realidade.

Assim, analisarei as narrativas de três docentes envolvidas no projeto. É importante ressaltar que as mesmas são professoras da rede pública estadual de ensino lotadas numa escola localizada no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru – Estado da Bahia. Ressaltamos ainda que após terem aceitado participar da pesquisa as mesmas assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TLCE.

Salientamos que as professoras optaram pelo anonimato, nesse sentido, utilizarei os seguintes nomes fictícios: Professora Margarida; Professora Rosa e Professora Hortência. As entrevistas foram gravadas no mês de março de 2019.

Leitura e interpretação textual: narrando vivências

Nesse capítulo apresentarei as narrativas a partir da realização do projeto mencionado acima, considerando as vivências das professoras com os processos de leitura e interpretação textual. Optei por apresentar as narrativas individualmente e logo depois faremos algumas reflexões.

Minha estratégia de leitura foi utilizar o material didático fornecido especialmente para a EJA, o módulo, como é comumente chamado pelos alunos. Utilizei um dos contos apresentados no livro, intitulado “Por um pé de feijão”, de Antônio Torres, que traz no enredo situações comuns à vida de muitos alunos, o que fez com que os mesmos se identificassem na história contada. Após a leitura do conto, fizemos uma interpretação oral do texto, através das perguntas sugeridas no livro. Neste momento, muitos alunos participaram relatando suas impressões sobre o conto e como a reflexão sobre o texto é importante para interpretá-lo.

Foi observado, diante das falas de alguns alunos, como eles consideram importante a interpretação e compreensão de texto para suas vidas e seu cotidiano, seja para entender as informações contidas numa bula de um remédio ou um documento jurídico. Alguns destes alunos até mesmo mencionaram que não conheciam este gênero textual e que este momento de interpretação de texto deveria acontecer mais vezes (PROFESSORA ROSA, em 10 de março de 2019).

Narrativa da atividade utilizando poesias,



Foram distribuídas nas carteiras dos alunos diversas poesias e a medida que os mesmos iam chegando para aula observavam e sentavam nos locais que desejavam e começavam a ler as poesias. Fizemos uma roda de conversa para eles falarem sobre a sensação ou o que despertou em cada um a partir das leituras realizadas. Durante esse momento os alunos fizeram as suas interpretações das formas mais variadas lembraram da infância ao comparar com as poesias, relacionaram a natureza, situações do cotidiano.

Em seguida fizeram ilustrações para representar suas ideias através de imagens relacionando as poesias.

Após os desenhos, os alunos comentam sobre as ilustrações relacionada a poesia que mais gostaram e o professor chama a atenção para algum ponto interessante da produção. Foi muito importante uma discussão para que os alunos tivessem dos próprios colegas, um retorno de suas produções (PROFESSORA MARGARIDA, em 17 de março de 2019).

Em sua narrativa a Professora Hortência descreve:

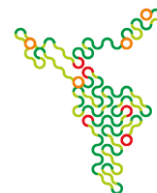
Um dos temas trabalhados durante o projeto foram as variações linguísticas, um fenômeno que acontece com a língua. Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações, históricas e regionais, feitas por seus falantes.

Após discutir o tema em questão com os alunos, salientar a importância de respeitar todas as variedades da língua e concluir que mesmo em meio a tanta diversidade ainda persiste a valorização da língua padrão, sugerimos uma atividade bem dinâmica para exercitar o conteúdo em questão. Distribuímos entre os alunos textos que representavam uma situação do cotidiano vivida em diferentes regiões do país, enfatizando os dialetos e sotaques presente no vocabulário. Um aluno por vez era convidado a fazer a leitura do seu texto enquanto os demais deveriam identificar a região do país que estava sendo representada. A atividade proporcionou momentos de diversão, discussão e aprendizado. Os alunos puderam relatar experiências vividas em seu dia-a-dia relacionadas a existência das diversas formas linguísticas no próprio meio social e ao preconceito sofrido por alguns em resultado da “forma de falar”.

Na aula seguinte realizamos uma dinâmica de grupo onde nos organizamos de maneira circular e ao som da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, passamos uma caixa contendo alguns provérbios populares. Ao pausar da música o aluno que se encontrasse com a caixa na mão deveria fazer a leitura do provérbio e interpretá-lo para os demais. Foi uma atividade bastante significativa pois cada um contribuiu com suas próprias experiências e conhecimentos de mundo para o enriquecimento da aprendizagem. Ao término da dinâmica foi entregue a cada aluno presente cópias de um cordel que destaca a riqueza do linguajar nordestino. A leitura foi feita coletivamente finalizando com a leitura do último verso feita em coro.

Ao término das duas aulas fomos bastante elogiadas pelos alunos. Alguns chegaram a dizer que todas as aulas poderiam acontecer daquela forma (Entrevista gravada em 20 de março 2019).

Considerando a narrativas descrita acima, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos tem sido um assunto relevante e de grandes desafios para os/as educadores/as, com isso, faz-se necessário que as escolas se adéquem a estes novos perfis de alunos/as, os quais necessitam de um modelo pedagógico diferenciado dos demais. Para isso é preciso elaborar um currículo que satisfaça os anseios e necessidades do aluno, procurando respeitar sua identidade cultural.



Durante o projeto foi possível constatar que a escola tem dificuldade em trabalhar com a temática nas turmas da EJA, e é preciso um novo olhar para contribuir com uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural.

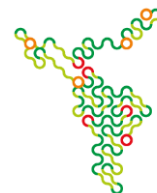
Conforme bem observado por Romão (2000) a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltado para uma clientela específica e o inútil ensino da escola para a escola é incapaz de oferecer a organização da reflexão crítica sobre as vivências e experiências do cotidiano de que estes alunos necessitam e buscam.

É papel da escola possibilitar aos estudantes, através da leitura, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania.

No entanto, deparamos no dia-a-dia escolar com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, não é este o letramento necessário para o exercício da cidadania e para o combate aos desafios da vida. Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura. De acordo com Lajolo (1996), a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. É possível orientá-la de maneira que expanda-se muito além das notas das aulas: sublinhando pontos importantes de um texto, monitorando a compreensão na hora do ler, empregando técnicas de memorização, elaborando resumos, planejando e estabelecendo metas, entre outras. Com absoluta certeza, tal mecanismo favorecerá o desenvolvimento da leitura de maneira produtiva. A leitura permite o despertar de sentimentos e emoções, inspirando-nos a um ambiente repleto de possibilidades formuláveis, tantas quantas vezes forem necessárias, haja vista, o leitor, permitir-se



conhecedor da sua aptidão em maior escala de pretensões, estabelecendo desta maneira, uma sólida relação de dados concisos, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo.

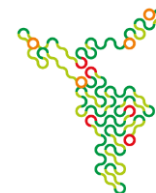
Considerações

Foi possível evidenciar que a leitura pode transformar, enriquecer individual, cultural e socialmente. Porém, para que isso realmente aconteça, o ato de ler deve ir além de uma simples decodificação de símbolos. A decodificação da escrita por si só não é capaz de transformar o homem. É preciso superar a cultura que se instaurou em nossa sociedade de que a leitura constitui-se na mera repetição de informações.

Freire (1989) afirma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, assegura ainda que é urgente superar a visão mágica da palavra escrita, a compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.

O que se observa é um número cada vez maior de alfabetizados/as, de pessoas que fazem a decodificação escrita, a repetição das informações, mas não fazem a leitura, mesmo de pequenos textos. A insistência em que os/as estudantes façam uma quantidade de leituras mecanicamente memorizados, sem penetrar na compreensão dos textos, não contribuirá em nada para a mudança dessa triste realidade. Uma realidade que parece se firmar ainda mais na educação de jovens e adultos.

Nesse contexto faz-se necessário a “substituição da educação consentida pela educação necessária”, A educação de jovens e adultos “não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica” (ROMÃO 2000 p. 61, 65). Faz-se necessário uma reflexão sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas existentes, uma vez que elas — impediram e, por vezes, ainda impedem o acesso, a permanência e o êxito de parte significativa da população na educação escolar.



Referências

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. ia científica em ciências sociais
São Paulo: Atlas, 1989.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª ed revisada e ampliada. Editora Ática:
São Paulo, 2000.

GASPAR, Mônica Maria Gardêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGI, Maria da Conceição.
Narrativas Autobiográficas - Metodologia e Práticas de Formação. IV Jornada de histórias de
vida em educação. 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto
Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

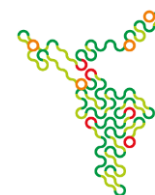
JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 1993.

ROMÃO, E. José. **Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas**. In: GADOTTI,
Moacir & ROMÃO E. José (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed.
São Paulo: Cortez, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.



NÃO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA AO FINAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS?

Neiva Maria Buchkoski¹
Zoraia Aguiar Bittencourt²

Resumo: A não aprendizagem da leitura e da escrita é uma problemática muito antiga em nosso país. Nem todos os estudantes considerados alfabetizados possuem os domínios básicos da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o presente estudo apresenta a primeira etapa de uma pesquisa que tem como objetivo final investigar os motivos pelos quais estudantes estão chegando ao 5º ano sem saber ler e escrever em escolas municipais de Erechim/RS na perspectiva dos professores, dos gestores, dos pais e das próprias crianças. Os procedimentos metodológicos constituem-se em uma pesquisa bibliográfica e de Estado do Conhecimento, bem como uma análise documental, com posterior pesquisa de campo através de questionários e entrevistas. O estudo aqui apresentado tem como base a pesquisa de Estado do Conhecimento realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foi possível constatar que a maioria das teses e dissertações brasileiras publicadas nos últimos 10 anos sobre essa temática tem como ponto de partida aspectos sociais e psicológicos para justificar a não aprendizagem das crianças. O resultado é o mesmo quando os professores são entrevistados nessas pesquisas, acrescentando, ainda, razões como falta de formação e baixos salários. Poucas pesquisas têm como objetivo a análise de concepções pedagógicas ou de tradicionais metodologias de ensino como possíveis causas do problema, perspectiva essa da qual se aproxima o presente estudo.

Palavras-chave: Não aprendizagem. Leitura. Escrita. Anos iniciais. Ensino Fundamental.

Failure to learn reading and writing at the end of the early years of elementary school: what do brazilian thesis and dissertations say?

Abstract: The failure to learn how to read and write is a long-standing problem in our country. Not all students who are considered literate have basic reading and writing skills. In this perspective, the present study shows the first stage of a research that has as final objective to investigate the reasons why students are reaching the 5th grade without knowing how to read and write in municipal schools

¹ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação – PPGPE – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim/RS. Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica. Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Básica do município de Erechim/RS. E-mail: neivambc@gmail.com

² Doutora em Educação, Mestre em Educação, Licenciada em Letras. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e no Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: zoraiabittencourt@gmail.com



of Erechim/RS from the perspective of teachers, managers, parents and the children themselves. The methodological procedures consist of a bibliographic and State of Knowledge research, as well as a documental analysis, with subsequent field research through questionnaires and interviews. The study presented here is based on the State of Knowledge research carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in which it was possible to verify that most Brazilian theses and dissertations published in the last 10 years on this theme have as their starting point social and psychological aspects to justify the children's failure to learn. The result is the same when teachers are interviewed in these surveys, adding reasons such as lack of training and low salaries. Few studies have analyzed pedagogical conceptions or traditional teaching methodologies as possible causes of the problem, a perspective that the present study approaches.
Key-words: Failure to learn. Reading. Writing. Early years. Elementary School.

1 Introdução

Aprender faz parte do cotidiano das pessoas. Ocorre nas mais variadas situações e espaços, como em conversas, observações, leituras, gestos, expressões faciais, reflexões, ou seja, em todas as situações vivenciadas pelos seres humanos. Assim, a aprendizagem é parte integrante dos espaços, em especial das escolas, em todas as modalidades e níveis de ensino.

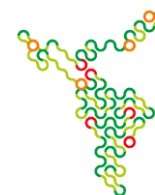
Com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas sobre a temática não aprendizagem da leitura e da escrita, realizou-se o mapeamento e a investigação das dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos em Programas de Pós-Graduação brasileiros. Este tipo de pesquisa recebe a denominação de Estado do Conhecimento, o qual é definido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica.”

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a produção de um Estado do Conhecimento leva em consideração o processo de produção científica, possibilitando ao pesquisador a obtenção de um olhar mais amplo e crítico sobre a sua temática de pesquisa. (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para a realização desse levantamento, foi escolhida a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³, que consta⁴ com 117 instituições cadastradas e com 435.593 dissertações e

³ Disponível no site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e reúne em um único lugar as teses e as dissertações defendidas em todas as instituições brasileiras, facilitando a vida do pesquisador.

⁴ Levantamento foi realizado em 3 de janeiro de 2020.



156.394 teses, o que totaliza 591.985 documentos disponibilizados neste repositório. A BDTD possui um modo de pesquisa avançada, possibilitando a delimitação do tema, autor, título, idioma, ano de publicação, o que facilita a localização dos trabalhos pretendidos.

Ao utilizar os critérios descritos anteriormente, o levantamento de dados se deu em quatro etapas: 1) para utilização do descritor *não aprendizagem*, foram encontrados 4 trabalhos, os quais não tinham relação com esta pesquisa; 2) para o descritor *dificuldade na alfabetização*, não foram localizados trabalhos; 3) com o uso do descritor *fracasso escolar na alfabetização*, também não foram encontrados trabalhos referentes e; 4) por fim, o descritor *fracasso escolar*, para o qual foram encontrados 72 documentos, sendo que um deles era repetido, totalizando, assim, 71 documentos para a análise.

2 Estado do conhecimento: o que dizem as pesquisas sobre a não aprendizagem?

Para a realização da análise, foram utilizados os resumos das teses e dissertações, dos quais foram extraídas algumas informações, tais como ano de publicação, autor, instituição onde o documento foi publicado, objetivos, metodologia da pesquisa, resultado, conclusões da pesquisa e comentários, incluindo a definição de dissertação e tese. Estes dados foram organizados em um quadro de categorização, como no modelo abaixo, o qual teve como objetivo facilitar o trabalho da análise das pesquisas encontradas.

Quadro 1 – Quadro de Categorização

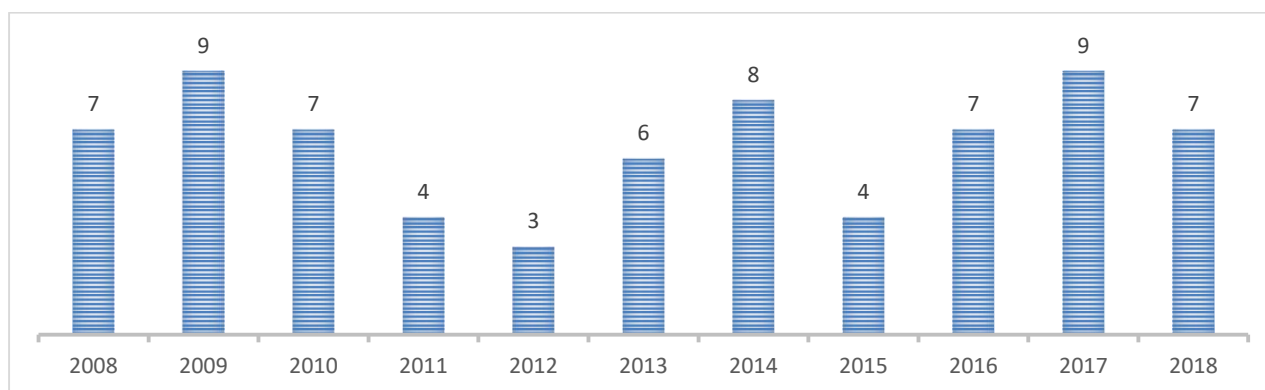
Nº	Ano	Autor	Instituição	Objetivo	Metodologia	Resultado	Conclusão	Comentário
1								
2								
3								

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos os 71 documentos encontrados, podemos verificar que o maior número de publicações referentes ao *fracasso escolar* ocorreu nos anos de 2009 e 2017, e o ano com menor publicação foi 2012. A seguir o gráfico com os dados de publicações:



Gráfico 1 – Distribuição por ano de publicação

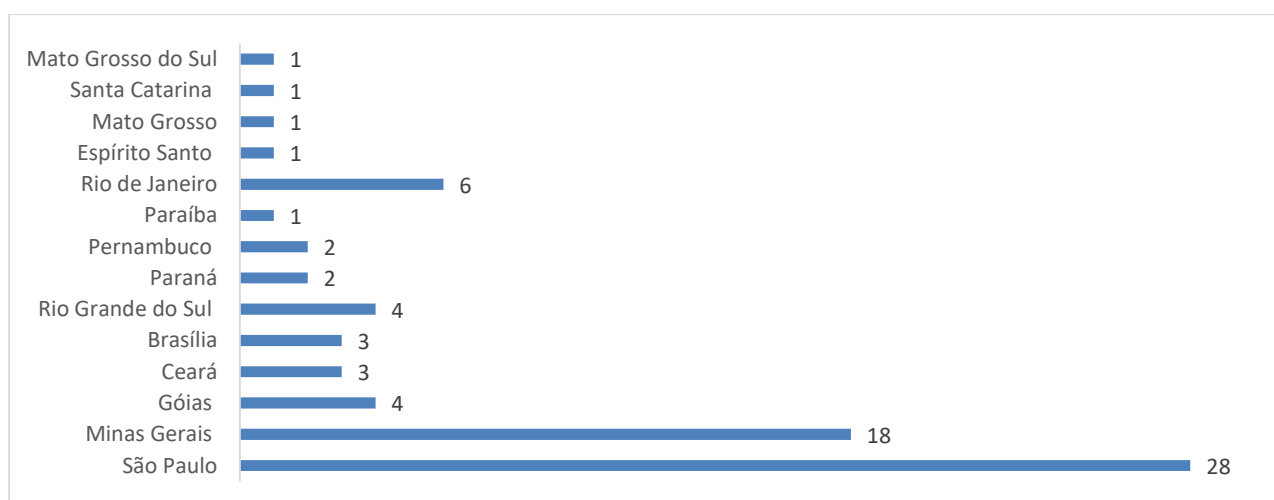


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além desses dados referentes à quantidade de publicações por ano sobre a temática, foi realizada a análise da natureza do documento, obtendo, assim, 63 dissertações e 7 teses, ou seja, 90% das pesquisas são dissertações e apenas 10% são teses.

Dando sequência à análise, separamos os documentos pelo local de seu desenvolvimento, ou seja, os estados onde essas publicações foram desenvolvidas, ficando com a seguinte configuração, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição por estados brasileiros onde os documentos foram produzidos

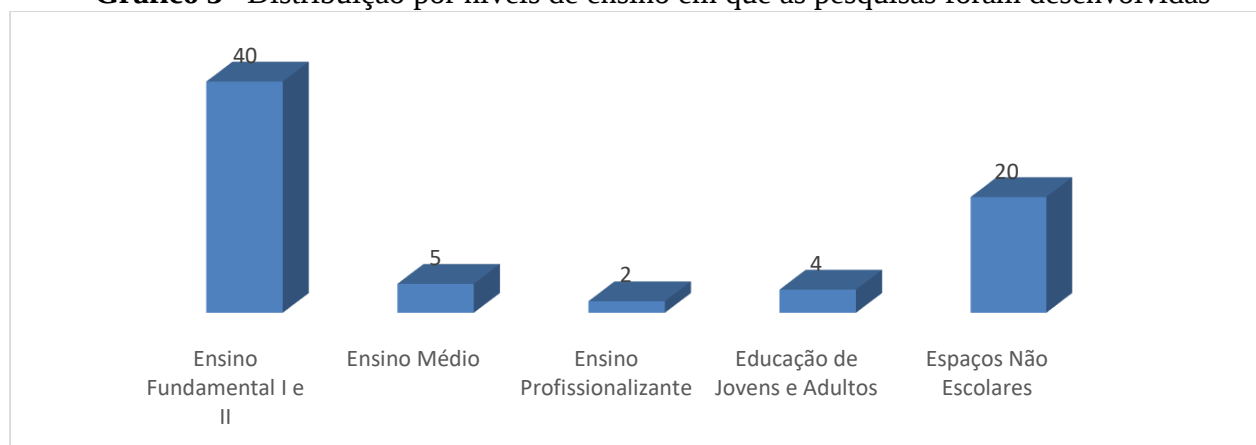


Fonte: Elaborado pelas autoras.



Ao analisar o gráfico, observa-se que a maior incidência de publicações sobre o Fracasso escolar está nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Além do estado onde as pesquisas foram desenvolvidas, observa-se também em que nível de ensino elas foram realizadas, sendo que a maioria das pesquisas foi desenvolvida no Ensino Fundamental I e II. Um outro aspecto importante a destacar é o grande número de pesquisas realizadas em outros segmentos, como instituições de reabilitação de jovens que usam droga, consultórios de psicologia, entre outros, tal como no gráfico a seguir:

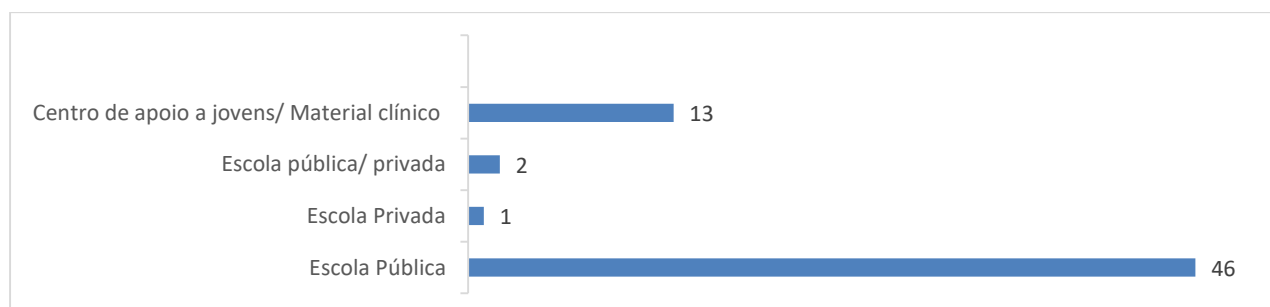
Gráfico 3 –Distribuição por níveis de ensino em que as pesquisas foram desenvolvidas



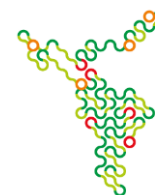
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dando continuidade, torna-se importante sabermos em quais instituições as pesquisas sobre o fracasso escolar foram realizadas, verificou-se que a maioria das pesquisas foram realizadas em escolas públicas do país, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Distribuição dos tipos de instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas

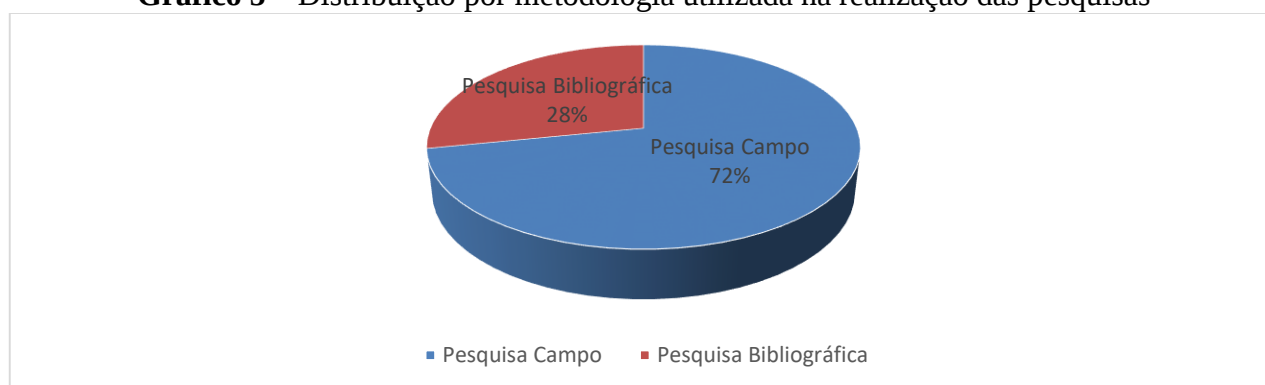


Fonte: Elaborado pelas autoras.



Em relação a como foram encaminhados tais estudos, analisa-se a metodologia utilizada para a realização das pesquisas. Constatou-se que a maioria das pesquisas se deu através de pesquisas de campo juntamente com análise documental, nas quais a coleta de dados se deu de formas variadas: entrevistas, questionários, análise de prontuários, e algumas foram realizadas no âmbito da análise bibliográfica. Tais informações podem ser verificadas no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Distribuição por metodologia utilizada na realização das pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Muitas das pesquisas utilizaram como base na fundamentação teórica os seguintes autores: Abramowicz (1997), Patto (1991), Bourdieu (2008), Freud (1914), Foucault (1996), Charlot (1996), Althusser (1992), Vygotsky (2009), Marx (2005) entre outros.

A partir dessa análise inicial, foi possível chegar à organização dessas pesquisas por categorias, para que, assim, se consiga ter um melhor entendimento dos objetos de estudo. As 71 pesquisas serão classificadas, pelas autoras, a partir de agora, em três categorias principais, que são: *Aspectos psicológicos*, *Aspectos Sociais* e *Aspectos Pedagógicos*. Esses aspectos são citados pelos autores para justificar o fracasso escolar, ou seja, são apontados como motivos para a não aprendizagem nas escolas do país. Segue o gráfico explicando o que foi afirmado anteriormente.

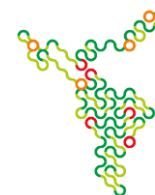
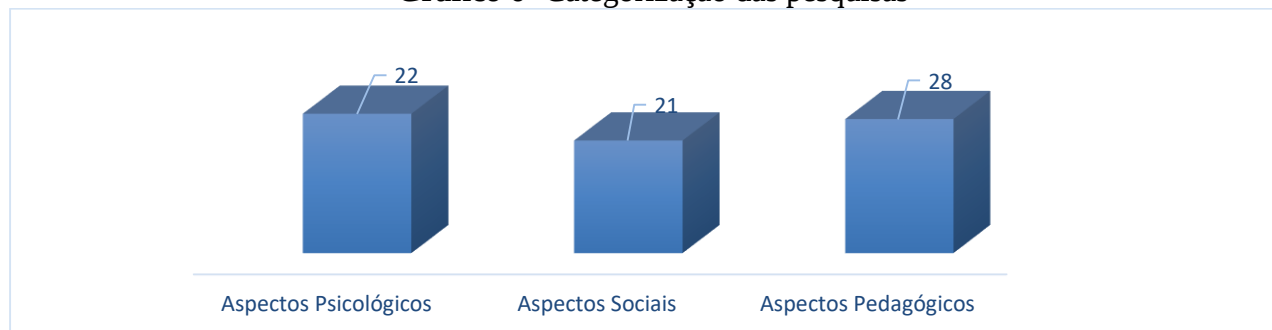


Gráfico 6- Categorização das pesquisas



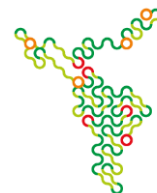
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Muitas pesquisas usaram como justificativas fatores psicológicos, os quais levam em consideração que a não aprendizagem da leitura e da escrita é culpa da criança, por ser considerada imatura, incapaz de aprender naquele determinado tempo ou com alguma doença que não a deixa se concentrar. Nesta linha de pensamento, foram encontradas 22 pesquisas, de diferentes estados do país, desenvolvidas em escolas, ambientes não formais, com crianças e adolescentes.

Seguindo essa lógica, de justificar a não aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, Schneider (sem data, *apud* CARRAHER, 1986, p.60) afirma que “[...] o exame praticado nas escolas públicas quando se constam dificuldades de aprendizagem na alfabetização indica que a suspeita de professores, supervisores e psicólogos é, neste caso, de ‘imaturidade’ para a aprendizagem [...]”, ou seja, o estudante é considerado responsável pela não aprendizagem, pois afirmam que não estão no tempo correto para aprender determinado conteúdo.

Assim, das 22 pesquisas que levam em consideração aspectos psicológicos, de modo geral, foi possível identificar que 19 delas apontam como causa do fracasso escolar o medo, a insegurança e a imaturidade dos estudantes em relação à aprendizagem. Neste viés, destacam-se os resultados e conclusões da pesquisa de Silva (2009), a qual demonstra que os alunos tentam minimizar a exposição da sua não aprendizagem para os colegas de turma e professores, pois se consideram os responsáveis pelo fracasso escolar. Por sua vez, Cassoli (2017) aponta que os estudantes necessitam carregar em si o sentimento de felicidade e de prazer para que possam atingir o sucesso escolar.

Em relação ao uso de medicalização em diagnóstico de doenças neurológicas como justificativa para o fracasso escolar, destacam-se três pesquisas. Desse modo, Sperandio (2014) afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com estudantes que fazem uso de



medicalização, usam-na como justificativa para o fracasso escolar. Em alguns casos, usam a medicalização como forma de manter o controle do ambiente escolar e, mais uma vez, como motivo da não aprendizagem, pois, em algumas situações, se veem incapazes de atuar com esses estudantes.

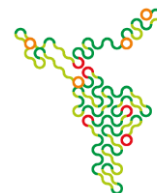
Dando continuidade, a segunda categoria é composta por 21 pesquisas, definida como aspectos sociais. Nessa categoria estão as pesquisas que levam em consideração diferentes fatores sociais, como a desestruturação familiar (que não sejam constituídas por pai, mãe e filhos) e a falta de participação dos responsáveis na vida escolar do seu/sua filho/a, questões relacionadas ao financeiro, ao ambiente social e cultural em que vivem, ou seja, destacam as desigualdades sociais. Tais fatores são utilizados para justificar a não aprendizagem dos estudantes, pois alegam que esta situação afeta diretamente a vida dos estudantes, ocasionando problemas na escola, na aprendizagem, no comportamento, nas relações com os colegas e com os próprios professores.

Ainda nesta perspectiva, Carraher (1986, p.63) também constata em seus estudos que “[...] as crianças pobres são vistas como estando em desvantagens com relação aquelas de camadas mais abastadas [...]”. Assim, as escolas acabam fazendo o papel oposto, pois o seu papel seria diminuir essas diferenças ocasionadas pelas desigualdades sociais, mas acontece o contrário, ou seja, uma consolidação dessa situação, a qual gera alto número de estudantes que não aprendem a ler e a escrever em escolas públicas do país.

Assim, há pesquisas que usam como justificativa para a não aprendizagem dos estudantes aspectos de desigualdade social causadas pela situação financeira e por residirem em locais considerados periféricos. Nesta perspectiva, enfatiza Freitas (2009), que o fracasso escolar acontece em grande parte das escolas públicas do país devido a um padrão estabelecido entre elas, afirma que a população pobre não tem condições suficientes para ter bons resultados escolares, responsabilizando o contexto de vida dos estudantes pelo fracasso escolar. Neste mesmo viés, Ferrarez (2009) afirma que o fracasso escolar é proveniente das questões sociais, relacionado diretamente à classe social menos favorecida: os estudantes têm o estigma de serem incapazes de realizar as atividades escolares.

Reforçando a ideia da aprendizagem da leitura e da escrita, das diferentes classes sociais, Carraher (1986, p.70) destaca que

[...] a valorização da leitura enquanto instrumento, o que ela pode fazer pelo indivíduo e o que o indivíduo pode fazer com ela [...] quando uma criança de uma família mais rica aprende a ler, ela encontra imediatamente os mais diversos usos para a leitura. Sua casa está repleta de livros e revistas para a diversão daqueles que sabem ler. Seus pais, enquanto modelos, estão frequentemente lendo e escrevendo [...] No entanto, quais seriam as portas abertas pela



leitura para a criança pobre? Quais são as vantagens da leitura em seu ambiente? Qual a relevância da leitura para sua vida cotidiana? E, conseqüentemente, quais as motivações em que sua aprendizagem da leitura se baseia?

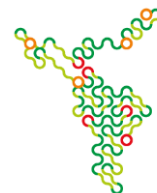
Assim, em muitos casos, a leitura e a escrita, para as camadas mais pobres da sociedade, não têm significado, pois esses estudantes não as veem como aliadas para o seu futuro. Outro motivo que ganha destaque nesta categoria se refere aos pais ou responsáveis, a falta de participação deles na escola e nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Em primeiro lugar, é necessário entender qual é o papel dos pais na aprendizagem escolar dos filhos, que é de matricular e manter seus filhos na escola diariamente. Sendo assim, a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos, despertar interesse sobre a aprendizagem das crianças é estritamente dos professores. (SCHWARTZ, 2016). Outro aspecto, apontado em algumas situações, é a falta de participação na vida escolar dos filhos, podendo essa ser usada como justificativa, que seja a desestruturação familiar.

Nestas perspectivas, destaca-se a pesquisa realizada por Pena (2014), que ressalta deve ser levada em consideração a relação que existe entre escola e família. Já no discurso dos professores, ele pode constatar que existe a ênfase na ausência desses pais na escola.

Para complementar esta ideia, Moura e Lopes (2008, p.7) analisam alguns estudos, nos quais observaram que “[...] os professores, em sua maioria, atribuem a culpa do fracasso dos seus alunos aos comportamentos trazidos de casa, não acompanhamento dos pais [...] transferem a responsabilidade para família.”

Já na terceira e última categoria, que leva em consideração os aspectos pedagógicos, como currículo, práticas pedagógicas do professor, foram encontradas 25 pesquisas. Diante desse cenário, Colello (2020, p.88) afirma que existe nas escolas brasileiras “inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos e precariedade dos materiais didáticos.”

Ao encontro da afirmação acima, Angelo (2009) aponta que as causas do fracasso escolar se voltam para várias direções e uma delas seria a falta de conhecimento dos professores. Nesse sentido, também aborda questões relacionadas com a falta de qualidade das políticas públicas direcionadas à educação no país. Dando continuidade, Rodrigues (2015) destaca a problemática da elaboração de diretrizes curriculares e avaliações e as influências de poder e ideologias que os atravessam e refletem na formação dos estudantes, na organização escolar e nas práticas pedagógicas dos professores.



Nesse cenário, Torres (2012) analisou a experiência de uma escola com o projeto tutoria, o qual consistia em alternativas pedagógicas para superar o fracasso escolar. Dessa forma, os professores realizavam ações de apoio e acompanhamento em relação à vida socioafetiva e escolar dos estudantes, construindo ações para a melhoria da qualidade educacional. Sua pesquisa conclui que este projeto é positivo, pois contribuiu significativamente em mudanças na ação docente, melhorando a aprendizagem escolar.

Para finalizar, Monteiro (2008) afirma que não existe fracasso escolar, mas sim pessoas que não são compreendidas em suas necessidades escolares, pois são classificadas desde o início como fracassadas ou incompetentes. Dessa forma, cria-se uma barreira entre professor e estudantes, sendo, infelizmente, muitas vezes, comum o professor do ano anterior rotular os estudantes para seus colegas, criando, assim, estereótipos dos mesmos. Alguns professores já entram em sala com seu diagnóstico feito.

3 Considerações finais

A partir da análise das 71 pesquisas realizadas no país nos últimos 10 anos sobre a temática, conseguimos evidenciar que poucas pesquisas têm como objetivo a análise das concepções pedagógicas ou das metodologias de ensino utilizadas nas escolas como possíveis causas para a não aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. A maioria aponta como justificativa para a não aprendizagem da leitura e da escrita os aspectos psicológicos e sociais, o que tira a responsabilidade das escolas, bem como da necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores.

Deste modo, os profissionais que trabalham com educação, especialmente os professores, necessitam refletir sobre os conceitos de não aprendizagem e sucesso escolar, sobre suas definições e os fatores que o ocasionam. Para que esse cenário não se repita, Teberosky (2005 apud GENTILE, 2008, p.1) afirma que um fator primordial para alcançar o sucesso na alfabetização é

acreditar que o aluno pode aprender [como] melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização [...] um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

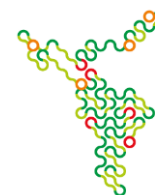
Se o professor não acreditar no potencial de seu estudante, dificilmente esse aprenderá ler e escrever. As pessoas se desenvolvem quando alguém e elas próprias acreditam que são capazes de



atingir os objetivos, o conhecimento. Caso isso não aconteça, dificilmente atingirão o sucesso escolar, aumentando, assim, os índices de fracassados do país. Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir na realização de novas pesquisas sobre a temática, muito antiga, mas, ao mesmo tempo, muito atual, pois temos altos índices de estudantes que não sabem ler e escrever no país, mesmo após ter passado vários anos em bancos escolares.

Referências

- ANGELO, Rejane Campilongo. **Concepções de fracasso escolar**: de percepções fragmentadas à percepção complexa 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/392>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- CASSOLI, Raquel Alves. **O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar**: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20571>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- COLELLO, Silvia de Mattos Gasparin. Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar. **CONVENIT INTERNACIONAL (USP)**, v. 32, p. 85-94, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/164213499-Quem-e-o-estudante-em-recuperacao-os-sentidos-do-fracasso-escolar-1.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar**: um estudo de caso da ideologia docente. 2009. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1127>. Acesso em: 03 jan.2020.
- FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na reprodução do fracasso escolar no Brasil**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2776>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- GENTILE, Paola. **Ana Teberosky**: debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Revista Nova Escola**. 2008. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>. Acesso em: 18 jun. 2020.



MONTEIRO, Francisca Paula Toledo. **Fracasso escola:** o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa? 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252011>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 set. 2019.

MOURA, Lêda de Cássia Garção; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2008. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/AS%20CONCEPCOES%20DE%20PROFESSORES%20E%20CRIANCAS%20SOBRE%20AS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20ALFABETIZAO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PENA, Rodrigo Antônio Simões da Silva. **Fracasso escolar na classe média:** o inesperado em questão. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-B3QJZM>. Acesso em: 03 jan. 2020.

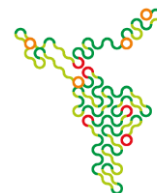
RODRIGUES, Isabel Cristina dos Santos. **Entre números e palavras:** diferença que colidem no fracasso escolar. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1038>. Acesso em: 03 jan.2020.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **Reprovados, indisciplinados, fracassados:** as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”. 2009. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/10759>. Acesso em: 03 jan.2020.

SPERANDIO, Maria de Lourdes. **Fracasso escolar e o fenômeno da medicalização:** um estudo sobre as concepções dos professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/968>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TORRES, Bianca dos Santos. **Projeto tutoria:** elemento mobilizador para a formação contínua de professores e superação do fracasso escolar na escola pública. 2012, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/9651>. Acesso em: 03 jan. 2020.



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA A PARTIR DA ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA LINGUAGEM

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves¹
Cleusa Inês Ziesmann²
Jeize de Fátima Batista³

Resumo: Este trabalho teve como objetivo propiciar o desenvolvimento da leitura em um contexto escolar específico: uma Turma de Reforço de uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul. Para isso, fundamentou-se teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e em estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1999; SOARES, 2004). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada. Esse viés pressupõe um trabalho educacional cujo foco seja o desenvolvimento de habilidades discursivas, e, em vista disso, prevê uma prática que se oponha a um ensino tradicional de língua materna. Assim, os procedimentos metodológicos voltados para as atividades de desenvolvimento da leitura centraram-se no processo de internalização de gêneros textuais (VYGOTSKY, 1988, 1989; SCHNEUWLY, 2004). Baseando-se nisso, trabalhou-se com o gênero *conto de detetive*, instrumento utilizado para promover o desenvolvimento dos sujeitos com dificuldade de aprendizagem na leitura. Nesse ínterim, foram organizadas oficinas em que se trabalharam características do gênero, a saber: conteúdo temático, tipos de discurso, sequência narrativa, posicionamento enunciativo (BRONCKART, 1999, 2006). Os resultados apontaram para o fato de que a participação nas oficinas foi positiva, uma vez que se identificou um melhoramento significativo no que diz respeito à leitura (desenvolvimento da consciência fonêmica e da compreensão leitora).

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Desenvolvimento; Leitura; Gêneros textuais.

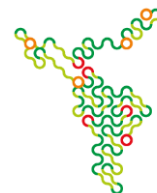
The reading development process from the approach of textual genres: an experience with children with learning difficulties in the area of language

Astract: This work aimed to provide the development of reading in a specific school context: a Reinforcement Class of a public school in the interior of Rio Grande do Sul. For this, it was theoretically based on Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006) and in studies

¹ Professora Adjunta do Curso de Letras da UFFS, *campus* Cerro Largo-RS. Área de atuação: Língua Portuguesa e Linguística. Membro do Grupo de Pesquisa GEPETEC. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

² Professora Adjunta do Curso de Letras da UFFS, *campus* Cerro Largo-RS. Área de atuação: Libras e Educação Inclusiva. Membro do Grupo de Pesquisa GEPETEC e líder do Grupo de Pesquisa GEPEI. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

³ Professora Adjunta do Curso de Letras da UFFS, *campus* Cerro Largo-RS. Área de atuação: Língua Portuguesa e Linguística. Líder do Grupo de Pesquisa GEPETEC e membro do Grupo de Pesquisa GEPEI. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br



on literacy (KLEIMAN, 1999; SOARES, 2004). From this perspective, language is understood as a form of socially contextualized action. This bias presupposes an educational work whose focus is the development of discursive skills, and, in view of this, it foresees a practice that opposes traditional teaching of the mother tongue. Thus, the methodological procedures aimed at reading development activities focused on the process of internalization of textual genres (VYGOTSKY, 1988, 1989; SCHNEUWLY, 2004). Based on this, we worked with the detective story genre, an instrument used to promote the development of subjects with learning difficulties in reading. In the meantime, workshops were organized in which characteristics of the genre were worked on, namely: thematic content, types of discourse, narrative sequence and enunciative positioning (BRONCKART, 1999, 2006). The results pointed to the fact that participation in the workshops was positive, since a significant improvement was identified with regard to reading (development of phonemic awareness and reading comprehension).

Keywords: Learning difficulties; Development; Reading; Textual genres.

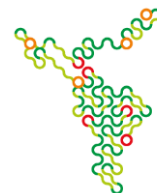
Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma ação de extensão realizada por docentes e estudantes do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo. Nesse contexto, buscou-se auxiliar alunos de uma escola do interior do Rio Grande do Sul os quais apresentavam dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa. Assim, compreende-se a linguagem, objeto de investigação desta ação, como uma forma de produção social, uma atividade socialmente contextualizada.

Como já vimos, o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes (BRONCKART, 1999, p. 38).

Em consonância com esse entendimento de linguagem, o trabalho tem como fundamentação a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo cuja principal referência é Bronckart (1999, 2006, 2008). Desse modo, primeiramente, parte-se da teoria do Interacionismo social de Vygotsky (1988, 1989), destacando-se, em especial, seus estudos sobre linguagem e desenvolvimento humano. Em um momento posterior, focaliza-se o estudo dos gêneros textuais, tendo por base as proposições de Bakhtin (1992), no âmbito geral, e de Schneuwly (2004) no que diz respeito a essa reflexão no âmbito escolar.

Quanto ao aspecto metodológico do trabalho, optou-se por se utilizar o gênero *conto de detetive* como instrumento para se desenvolver capacidades discursivas dos alunos que apresentaram



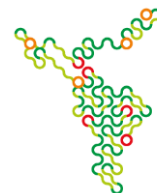
dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, sobretudo de leitura e de escrita. Assim, as atividades desenvolvidas preconizaram a leitura, a caracterização sociodiscursiva e a produção textual desse gênero.

A fim de dar conta do objetivo proposto, o trabalho organiza-se do seguinte modo: em um primeiro momento, salientam-se pontos cruciais acerca da relação linguagem e desenvolvimento humano e, particularmente, sobre a problemática dos gêneros; dando continuidade, apresenta-se a proposta pedagógica a qual trabalha com o gênero textual *conto de detetive*; por fim, analisam-se os resultados obtidos com a ação de extensão, avaliando-se se a proposta pode representar uma forma de trabalho que auxilie crianças com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, especialmente quando se trata de leitura e de produção textual.

Linguagem, interação e desenvolvimento humano: o trabalho com gêneros textuais e o desenvolvimento de capacidades discursivas

Ao falar sobre os gêneros, Bakhtin (1992, p. 279) afirma o seguinte: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Dessa maneira, é possível perceber que o uso da língua relaciona-se diretamente com uma situação de atividade social caracterizada por seu caráter heterogêneo. Consequentemente, geram-se enunciados “orais e escritos”, “concretos e únicos”, os quais se vinculam não só ao contexto em que se dá a comunicação como também aos objetivos do locutor.

Segundo Bronckart (2006), o indivíduo, em seu convívio social, depara-se permanentemente com construções histórico-sociais humanas, as quais se dão a partir de atividades coletivas e atividades de linguagem. Sob esse viés, destaca-se a relação intrínseca que existe entre as atividades humanas e o uso concreto de uma língua, a qual se materializa em diferentes e diversos gêneros textuais. Desse modo, ao apropriar-se dessas operações, dá-se início a um processo de constituição *dinâmico*, que possibilitará ao ser sua constante transformação e evolução. Nessa perspectiva, Bronckart (2006) concebe os gêneros textuais como procedimentos de mediação formativa:



processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida), assim como os processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares. (BRONCKART, 2006, p. 129)

Segundo o autor, é possível perceber que, ao utilizar a linguagem, isto é, ao interagir a partir de gêneros textuais, constitui-se, no indivíduo, um “duplo processo de adoção e adaptação” (BRONCKART, 2006, p. 154). Em vista disso, a utilização da língua em situações sociais diversas representa um espaço de aprendizagem social e, desse modo, os gêneros textuais podem ser entendidos como instrumentos de desenvolvimento humano.

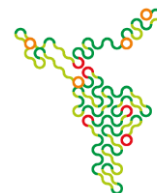
Se os textos contribuem para a clarificação, para a modelização ou para a morfogênese das ações [...] eles contribuem também, necessariamente para a clarificação do quadro social em que as ações se desenvolvem e, portanto, para a morfogênese do conjunto dos constructos coletivos ou do conjunto dos fatos sociais (BRONCKART, 2008, p. 38).

Sobre esse ponto, Schneuwly (2004) destaca que o instrumento possui um caráter social, pois possibilita a relação entre o sujeito e o objeto, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Levando em consideração todas essas questões sobre os gêneros, entende-se que, na escola, assim como na vida, devem ser criadas diversas circunstâncias de uso da linguagem, nas quais os gêneros podem ser importantes instrumentos de ensino e de aprendizagem. Nessas circunstâncias, é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de ler além da decodificação, ou seja, de interagir com o texto, posicionando-se e respondendo ao que é apresentado. Assim, ao se trabalhar com a linguagem, faz-se necessário tomar como base a perspectiva do letramento:

O letramento é uma variável contínua e não discreta e dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2004, p.112).

Em vista disso, as atividades desenvolvidas na ação de extensão tiveram como objetivo maior o desenvolvimento de capacidades de linguagem que propiciassem aos alunos envolvidos a inserção e participação social, como se pode perceber na seção seguinte.



Procedimentos metodológicos: contexto, sujeitos, instrumentos e modelo de análise textual

No que se refere ao universo de análise, a pesquisa foi desenvolvida com duas turmas de reforço de uma escola da Rede Pública no interior do RS durante o ano de 2019. As turmas caracterizavam-se por ter dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa. Assim, os sujeitos estavam divididos da seguinte maneira: **Turma A**, com 9 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental; **Turma B**, com 10 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

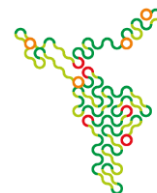
Com relação ao instrumento metodológico, trabalhou-se com o gênero *conto de detetive*, o qual apresenta como tipo de discurso a narrativa. Para a caracterização sociodiscursiva do gênero e sua internalização, focalizaram-se dois níveis de análise textual: o organizacional e o enunciativo (BRONCKART, 1999). No nível organizacional, trabalhou-se com o conteúdo temático característico do gênero, os tipos de discurso e a sequência narrativa. Já no nível enunciativo, enfatizou-se o posicionamento enunciativo. Nesse ínterim, os pontos trabalhados estão descritos no quadro 1.

Quadro 1: Caracterização e internalização do Gênero *Conto de Detetive*

- | |
|---|
| <p>1. Conteúdo temático: Vocabulário típico (Vocabulário específico da narrativa de detetive); Situações vividas: Presença de mistério, Investigação, Solução do mistério; Personagens típicos: Detetive, Antagonista (responsável pelo crime), Vítimas, Suspeito (s).</p> <p>2. Tipos de discurso: Relato interativo; Narração.</p> <p>3. Sequência Narrativa: Situação inicial: apresentam-se os elementos de base que preparam para o desenrolar da trama (protagonista, tempo e espaço); Complicação: ocorrência de um crime/mistério; Ações decorrentes da complicação: investigação, presença de pistas; Resolução: o mistério é resolvido, descobre-se a razão pela qual o antagonista cometeu o (s) crime (s); Situação final: novo estado de equilíbrio.</p> <p>4. Posicionamento enunciativo: Narrador neutro; Autor empírico; Vozes de personagens; Vozes sociais; Presença de avaliações.</p> |
|---|

Fonte: Guimarães (2004).

Para dar continuidade, na próxima seção, apresenta-se o desenvolvimento da atividade.



Desenvolvimento da ação de extensão: caracterização do gênero conto de detetive

O projeto se deu, em grande parte, pela realização de oficinas que focalizaram a aprendizagem da leitura e da escrita em duas turmas de uma escola municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Em um momento final, debruçou-se sobre os dados gerados para análise dos resultados obtidos com o trabalho realizado. Nesse contexto, desenvolveram-se⁴ as atividades descritas abaixo, a maioria baseada em Guimarães (2004).

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas

No mundo da linguagem – a fala, a leitura e a escrita: **Leitura e interpretação textual e problematização sobre o uso da linguagem.**

Produção inicial dos alunos: Os alunos, sem receber nenhuma orientação dos professores a respeito do gênero conto de detetive, realizaram uma produção de texto inicial. O título do texto era “O sumiço da professora...”.

Desvendando charadas: Realização de atividades de leitura e de interpretação voltadas para charadas.

Caracterização do gênero: nesta oficina, os alunos deveriam compreender os elementos do gênero conto de detetive: trechos de textos sobre o gênero foram lidos pelos alunos, foi feito o levantamento de vocabulário típico das narrativas de detetive, focalizou-se a presença de suspense, medo, mistério. Ademais, trabalhou-se com a identificação da estrutura do conto: tempo, espaço, complicação, ações, resolução, análise das personagens.

Vocabulário típico: Os alunos analisaram capas de livros sobre narrativas de detetive a fim de perceber elementos como vocabulário típico, imagens e ilustrações que remontassem à presença de características de uma história de detetive, como suspense, mistério, investigação, o próprio detetive e o possível antagonista etc.

Identificação do gênero: Os alunos receberam três textos de gêneros diferentes (conto de fada, conto de detetive e conto de terror) a fim de identificá-los, Focalizaram-se as diferenças existentes entre eles.

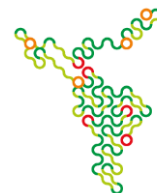
Pré-leitura: os alunos fizeram uma análise do título e da capa do livrinho *O caderninho preto* de Ruth Rocha, história que seria lida pela turma. A partir daí, os alunos iniciaram um processo de inferências acerca da história, enquanto os professores iam tomando nota destas ideias dos alunos no quadro.

Leitura: cada aluno acompanhou a leitura da primeira e da segunda parte⁵ do livro. Após a leitura, os alunos anotaram, em seus caderninhos, as principais observações acerca da história.

Continuação da leitura: Os professores fizeram questionamentos aos alunos a respeito das características e da estrutura do conto de detetive. Os alunos leram alguns capítulos do livrinho. Após a leitura, os alunos fizeram anotações em seus caderninhos.

⁴ As oficinas eram ministradas pelas estudantes de Letras – professoras em formação – voluntárias no projeto de extensão.

⁵ O livro lido no desenvolvimento da sequência didática é constituído por onze capítulos.



Continuação da leitura e montagem da sequência narrativa: Os professores leram para os alunos mais alguns capítulos. A seguir, os alunos fizeram anotações em seus caderninhos. Por fim, os professores montaram, no quadro, a sequência das ações que já tinham ocorrido na história de detetive.

Continuação da leitura: Os professores leram para os alunos a última parte do livro. Após a leitura da história, os professores e os alunos montaram a sequência completa da narrativa.

Produção de histórias: Os alunos começaram a produzir, em partes, histórias de detetive.

Produção final: Os alunos realizaram a produção final de suas histórias de detetive.

Reescrita: Após a análise dos professores, os alunos reescreveram seus textos tendo em vista as orientações indicadas.

Atividades complementares: Durante o desenvolvimento das atividades descritas, foram realizadas outras atividades pontuais, de modo individual, com alunos que demonstravam mais dificuldade. As atividades tinham como objetivo o desenvolvimento de habilidades discursivas: leitura e escrita; produção oral (no caso de uma aluna diagnosticada com dislexia).

Fonte: Adaptado de Guimarães (2004).

Na sequência, apresentam-se os resultados da ação desenvolvida.

Análise dos resultados

Inicialmente, havia duas turmas: uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, com 10 alunos (Turma A) e uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental com 9 estudantes (Turma B), totalizando 19 alunos. No início do trabalho, foi solicitada uma produção textual, a fim de se realizar um diagnóstico acerca do nível de escrita dos estudantes. Os alunos escreveram uma história de detetive cuja temática era a seguinte: “O sumiço da professora”. A partir da produção inicial, foram levantados dados os quais guiaram o desenvolvimento das oficinas sobre o gênero *conto de detetive*.

Nessa primeira produção, foi constatado que, com relação ao conteúdo temático, os estudantes escreveram textos sem a presença de suspeitos; além disso, poucas histórias apresentaram um detetive. A maioria das categorias relacionadas ao gênero, como a presença de mistério e a investigação, estava vinculada à temática, isto é, ao sumiço da professora. O gráfico, a seguir, resume esses dados:

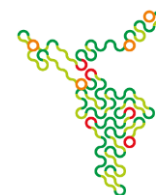
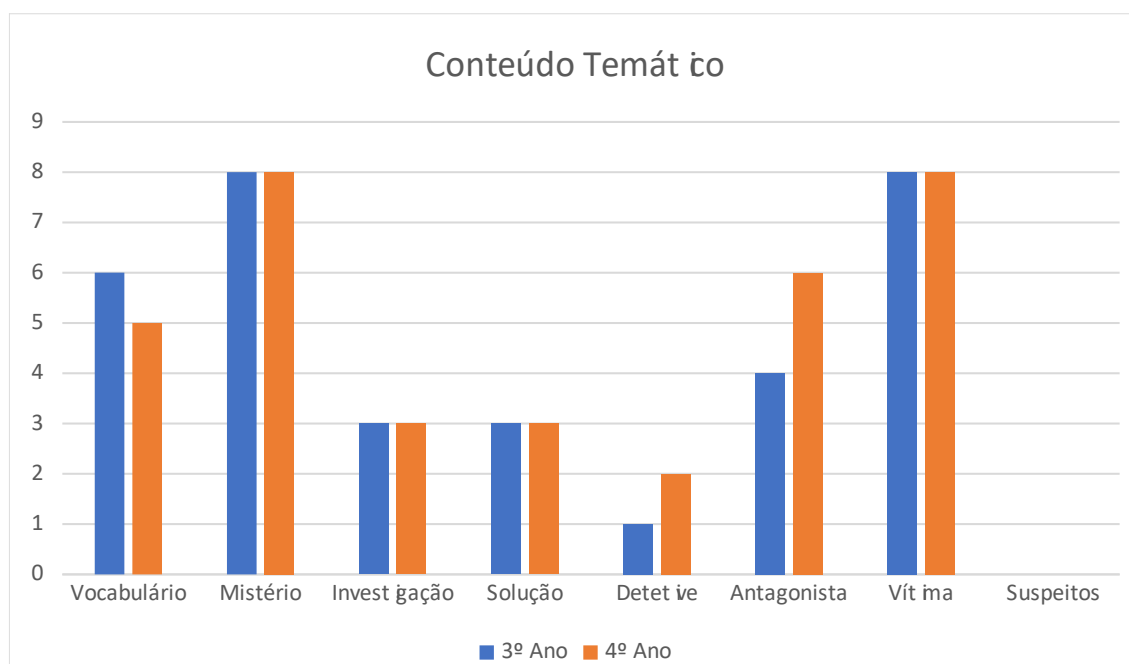


Figura 1 – Conteúdo Temático



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que diz respeito ao tipo de discurso, na produção inicial, a maioria dos alunos usou a narração. Outro ponto de destaque refere-se ao posicionamento enunciativo: nas produções iniciais, observaram-se, no geral, narradores neutros; também foi possível identificar a presença de autor empírico no quarto ano, assim como vozes sociais e presença de avaliações, as quais ressaltavam o papel da escola na formação do indivíduo.

Quanto à sequência narrativa, foi possível notar que as histórias não apresentavam presença de pistas e nem mesmo a razão que levava o antagonista a cometer o(s) crime(s), no caso, relacionado ao sumiço da professora. No terceiro ano, não foi possível identificar a situação final da história. O gráfico, abaixo, mostra esses dados com mais detalhes:

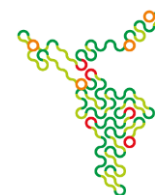
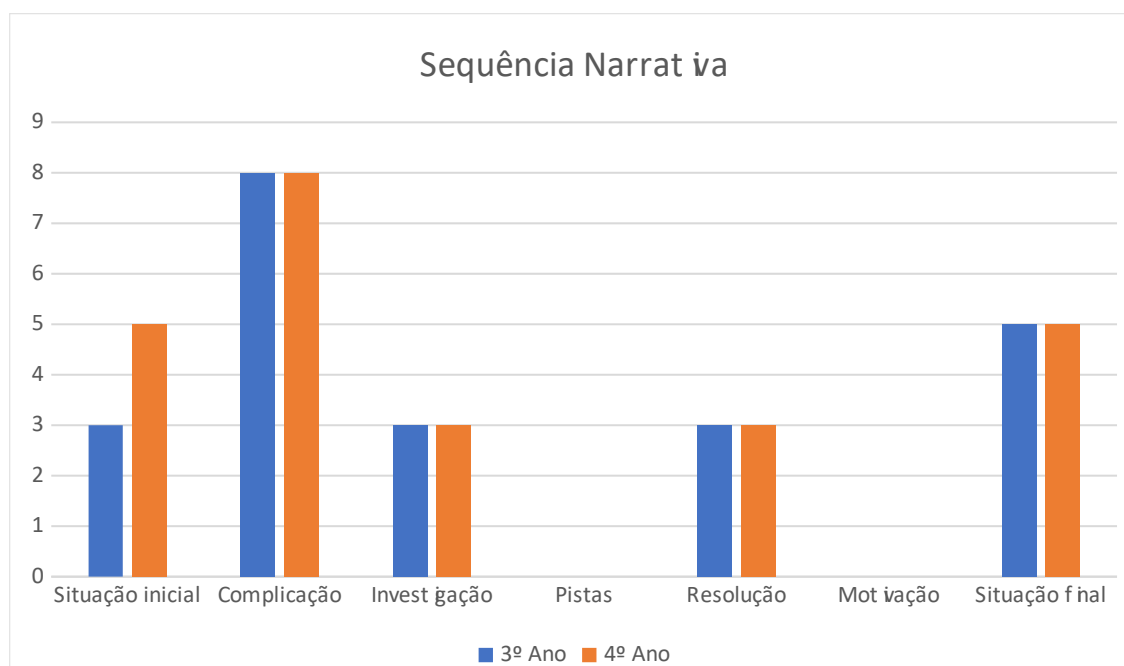


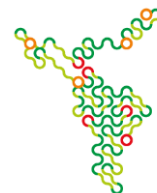
Figura 2 – Sequência Narrativa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

À medida que iam melhorando suas habilidades de leitura e de escrita, a pedido da escola (docentes das turmas e direção), as crianças iam deixando de participar das oficinas a fim de realizar outras atividades propostas pelas professoras regentes. Finalizou-se o projeto com um total de 4 crianças apenas, o que demonstra que houve desenvolvimento durante o processo. Dentre as 4 crianças que permaneceram até o final, pode-se dizer que se obtiveram melhoras no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita de *contos de detetive*. Para uma aluna participante do projeto, que recebeu o laudo atestando dislexia durante a realização das oficinas, precisou-se utilizar uma metodologia diferenciada para a produção final: em vez de produzir um texto escrito, focalizou-se a oralidade e, desse modo, a estudante contou uma história de detetive.

Compreende-se que o papel da escola e do professor é levar seus alunos a fazer uso da linguagem de maneira efetiva, em contextos reais de utilização da língua; possibilitar ao aluno “envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 58). Nessa perspectiva,



buscou-se propor atividades voltadas para a leitura e para a escrita a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades discursivas dos alunos envolvidos no projeto.

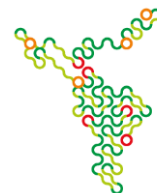
Considerações finais

O desenvolvimento do projeto proporcionou aproximar as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico à realidade escolar, permitindo levar a esse contexto propostas de auxílio a crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita. Para isso, o trabalho, baseado na perspectiva do letramento, focalizou “estratégias que permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência” (KLEIMAN, 1999, p.12).

Desse modo, materializou-se como um trabalho gratificante, que propôs a interação da universidade com a comunidade. Por tudo isso, avalia-se que a atividade foi de extrema importância não só para as crianças envolvidas, as quais apresentaram melhoras no que diz respeito às suas habilidades discursivas, como também para as coordenadoras do projeto e, fundamentalmente, para as estudantes de Letras, professoras em formação, que puderam vivenciar questões da prática docente, o que as propiciou, certamente, desenvolvimento profissional.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópio**, Revista de Lingüística Aplicada. São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 67-72, jul.-dez. 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1999.

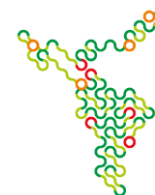


SCHHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 21-39)

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Liev S. **Pensamento e linguagem**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



PROCESSAMENTO FONOLÓGICO, ESTUDOS DE INTERVENÇÃO E DISLEXIA

Grazielle Franciosi da Silva¹
Dalva Maria Alves Godoy²

Resumo: Défices no processamento fonológico são características comumente apresentadas por crianças com dislexia, que podem apresentar défices no reconhecimento de palavras escritas, na correspondência grafema-fonema, e no processamento fonológico, essas dificuldades, especialmente na consciência fonêmica, tornam-se indicadores para caracterizar risco de dislexia, precocemente. Com o objetivo de verificar evidências na pesquisa demonstrando que a intervenção em consciência fonológica auxilia a alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem específica em leitura, realizou-se uma busca, no período entre 2008 e 2018, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Encontrou-se 294 trabalhos, destes foram selecionados os estudos que respeitaram o objetivo proposto pelos critérios estabelecidos na pesquisa de uma dissertação. Após a leitura, verifica-se que essas pesquisas estão em desenvolvimento e que programas pedagógicos de intervenção, baseados na fonologia, têm apontado resultados positivos para a aprendizagem da leitura, e merecem mais aprofundamento quanto a aplicabilidade e disseminação de conhecimentos para além da comunidade acadêmica. Reafirma-se a necessidade de estudos que visem a estimulação das habilidades de consciência fonológica e do ensino da correspondência grafema-fonema a crianças no início do processo de alfabetização, com o objetivo de desenvolver programas educacionais preventivos para estimulação de habilidades essenciais para o aprendizado da leitura.

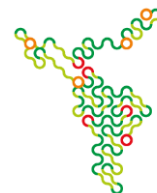
Palavras-chave: Processamento Fonológico; Consciência Fonológica; Dislexia; Programa de intervenção; Aprendizagem de leitura.

Phonological processing, intervention studies and dyslexia

Astract: Deficits in phonological processing are characteristics commonly presented by children with dyslexia, who may have deficits in the recognition of written words, in grapheme-phoneme correspondence, and in phonological processing, these difficulties, especially in phonemic awareness, become indicators to characterize risk of dyslexia, early. To verify evidence in the research demonstrating that the intervention in phonological awareness helps the literacy of children with specific learning difficulties in reading, a search was carried out, in the period between 2008 and 2018, in the CAPES Thesis and Dissertations Bank. We found 294 papers, of which studies were selected that respected the objective proposed by the criteria established in the research of a dissertation. After reading, it appears that these researches are under development and that pedagogical intervention programs, based on phonology, have shown positive results for learning to

¹ Programa de pós-graduação em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/FAED/UDESC – Florianópolis/SC – Brasil.

² Programa de pós-graduação em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/FAED/UDESC – Florianópolis/SC – Brasil.



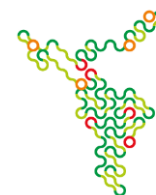
read, and deserve further study regarding the applicability and dissemination of knowledge beyond the academic community. It reaffirms the need for studies aimed at stimulating phonological awareness skills and teaching grapheme-phoneme correspondence to children at the beginning of the literacy process, with the objective of developing preventive educational programs to stimulate essential skills for learning reading.

Keywords: Phonological Processing; Phonological Awareness; Dyslexia; Intervention program; Learning to read

Diferentes habilidades cognitivas, linguísticas e até motoras são citadas para o bom desenvolvimento da aprendizagem de leitura. Dentre as habilidades que têm sido apontadas como preditivas de sucesso na leitura, aquelas que se relacionam ao processamento fonológico recebem destaque. As habilidades de consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e a nomeação seriada rápida compõem o processamento fonológico. Segundo Wagner e Torgesen (1987), utilizar a informação fonológica fazendo uso dos sons da língua materna durante o processamento da linguagem oral e escrita define o processamento fonológico, ao passo que um problema no processamento fonológico consiste na principal causa de dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Desta maneira, para aprender a ler em um sistema alfabético, a criança precisa desenvolver a habilidade de analisar as estruturas sonoras da fala, além de conseguir reter e acessar na memória informações fonológicas da linguagem para que consiga realizar as correspondências.

Diversas pesquisas apontam a importância da relação entre as habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos. Considera-se que a escrita alfabética faz uso de sinais gráficos, como as letras ou grafemas, para representar os fonemas. A consciência fonológica, tida como a capacidade de analisar a fala e os seus segmentos sonoros, compõe uma habilidade básica que necessita ser desenvolvida no processo de aprendizagem da leitura (JUSTINO; BARRERA, 2012).

Godoy, Fortunato e Paiano (2014) definem consciência fonológica como o conjunto de habilidades, pertencentes às habilidades metalinguísticas, que proporciona ao indivíduo a capacidade de refletir e manipular conscientemente os sons da fala. Dessa maneira, a consciência fonológica caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de perceber que a palavra é formada por uma sequência de sons e que pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite a compreensão e manipulação de unidades sonoras da língua, dividindo unidades maiores em menores.



A consciência fonológica para Scliar-Cabral (2002), é constituída pela capacidade que o indivíduo possui de refletir e manipular, de maneira consciente, a cadeia da fala, segmentando a sílaba em suas unidades constituintes por meio da utilização dos grafemas que representam os fonemas.

Ao investigarem produções brasileiras sobre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escritas no período de 1987 a 2005, Maluf, Pagnez e Zanella (2006) confirmaram que a consciência fonológica foi a habilidade metalinguística mais estudada nesse período e que a consciência de elementos linguísticos da fala é condição essencial para a aprendizagem da leitura.

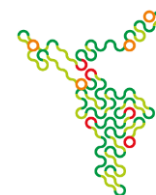
Segmentos da fala são constituídos linguisticamente por um sistema de representações fonológicas. A competência da consciência fonológica, constituída como a capacidade de reconhecer e manipular os componentes das palavras, das sílabas e dos fonemas no início da escolaridade, é condição crucial para a alfabetização (SUCENA; CASTRO, 2010; SEYMOUR, 2013).

Dessa forma, Deuschle e Cechella, (2009), afirmam que a aprendizagem da leitura se configura em um momento importante na vida das crianças, porém algumas delas têm dificuldades na apropriação do sistema de escrita alfabética e passam a se relacionar com a linguagem escrita de maneira conflituosa. Inserida nesse contexto de dificuldades na aprendizagem está a dislexia, conhecida como um transtorno que se caracteriza por um desempenho inferior ao que se espera para a idade, nível socioeconômico e instrução escolar, podendo afetar os processos de decodificação e compreensão de leitura.

Transtorno específico da aprendizagem da leitura também pode definir a dislexia. A identificação precoce de crianças com risco para a dislexia se faz, essencialmente, a partir das principais manifestações recorrentes das alterações fonológicas, que podem ser descritas como: dificuldades no reconhecimento das letras, a não associação da correspondência grafema-fonema, a inconsistência na discriminação dos sons, a dificuldade na identificação das letras com sons próximos e as trocas recorrentes na fala e no aprendizado inicial da escrita (PIASTA; WAGNER, 2010).

A consciência fonêmica, no processo de aprendizagem de leitura, possui um caráter essencial para o desenvolvimento do entendimento de grafemas e do princípio da correspondência grafema-fonema, enquanto o conhecimento do valor sonoro das letras pode oferecer a forma concreta para a representação abstrata do fonema (SILVA; GODOY, 2020).

Uma representação desorganizada dos fonemas que revela uma imprecisão na representação das palavras faladas, atrapalhando a sua relação com o sistema de escrita alfabética descreve os

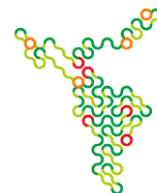


défices linguísticos, características, essas, comuns em crianças disléxicas, que demonstram ter uma alteração na percepção categorial dos sons da fala. A natureza desse distúrbio, está em anomalias do tratamento fonológico, como um déficit na conversão dos signos escritos em fonemas, caracterizado pela dificuldade da leitura de textos e causado por uma alteração ao nível das palavras provocada por problemas na conversão dos grafemas em fonemas (DEHAENE, 2012).

A presença do transtorno fonológico tem sido relatada como um dos principais fatores de risco para a dislexia, com a justificativa de que a dificuldade no desenvolvimento natural das habilidades fonológicas prejudica a aquisição de habilidades como análise, síntese, segmentação e manipulação fonêmica (WANG et al., 2013).

Dentre as relações significativas das habilidades de consciência fonológica com a aprendizagem da leitura, evidenciam-se os alunos que ingressam no processo inicial de alfabetização com melhores níveis de consciência fonológica possuem maiores expectativas no progresso de aprendizagem da língua escrita. O trabalho envolvendo a relação grafema-fonema, de maneira explícita, favorece o desempenho dos alunos com alterações nas percepções sonoras e nas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, enfatizando que o desenvolvimento da sensibilidade fonológica, uma importante característica da leitura, tem estreita relação com a fase inicial do processo de alfabetização (CUNNINGHAM; CARROL, 2011).

A intervenção precoce pode ser uma ferramenta eficaz na identificação do risco para dislexia, por isso torna-se importante que sejam identificados, no início do processo de alfabetização, as dificuldades de leitura e os fatores de risco para o transtorno. Nesse sentido, Justino e Barrera (2012) afirmam que alunos com e sem dificuldades no processo de alfabetização, submetidos a programas de treinamento das habilidades de consciência fonológica, demonstraram ganhos significativos nas habilidades de leitura e na escrita quando comparados a grupos de alunos com características parecidas, mas que não sofreram intervenção de nenhum programa de treinamento. Existe uma influência mútua entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, pressupondo assim que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a alfabetização. As autoras afirmam ainda que o processo de ensino formal em um sistema de escrita alfabética favorece especialmente o desenvolvimento da consciência fonêmica e defendem que os programas de alfabetização que propõem aos alunos o desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica por meio do ensino



explícito das correspondências grafema-fonema favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em especial daqueles que apresentam dificuldades na alfabetização.

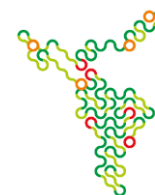
Se mesmo após a intervenção de programas de treinamento de habilidades cognitivo-linguísticas as crianças não apresentam melhoras na aprendizagem da leitura, é importante encaminhá-las para avaliações interdisciplinares a fim de investigar possíveis quadros de dislexia, pois a não resposta à intervenção consiste em um critério para o diagnóstico do transtorno (ELBRO; PETERSEN, 2004).

No Brasil ainda são poucas as pesquisas que utilizam a intervenção fonológica como alternativa na identificação e rastreamento da dislexia. Pode-se considerar que, se após a aplicação de programas específicos, que estimulam o desenvolvimento das habilidades preditivas para a alfabetização, os alunos continuarem apresentando defasagem no aprendizado de leitura, existem subsídios que indicam algum prejuízo decorrente da dislexia. Se mesmo após a intervenção específica, com a estimulação das habilidades importantes a serem desenvolvidas, o aluno continuar apresentando dificuldades, deve-se investigar a existência de um transtorno, como a dislexia, que exige intervenções mais específicas e individualizadas (SILVA; GODOY, 2020).

Diante do exposto, o presente estudo tem a finalidade de revisar e apresentar os principais resultados de pesquisas brasileiras desenvolvidas entre 2008 e 2018 que investigaram a relação entre o processamento fonológico e a aprendizagem de leitura por meio de intervenções baseadas nas habilidades de consciência fonológica em crianças durante o processo de alfabetização. Esta revisão busca obter dados sobre a efetividade de programas de estimulação de consciência fonológica que obtiveram êxito sobre a aprendizagem da leitura.

Metodologia

O objetivo do presente estudo é revisar e apresentar os principais resultados de pesquisas brasileiras desenvolvidas entre 2008 e 2018 que investigaram a relação entre o processamento fonológico e a aprendizagem de leitura por meio de intervenções baseadas nas habilidades de consciência fonológica em crianças durante o processo de alfabetização. Para isso, a amostra foi constituída por um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que se utilizou, de forma combinada, dos descritores “consciência fonológica” e “dislexia” para o período de 2008 a 2018.



A análise dos dados foi constituída por etapas. Inicialmente foram identificadas todas as teses e dissertações obtidas a partir da combinação dos descritores “consciência fonológica” e “dislexia”, o que resultou em 294 trabalhos. Após, foi realizada a leitura dos resumos e, dessa maneira, concluiu-se a primeira etapa de seleção, na qual foram separados os trabalhos que apurassem a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem de leitura em crianças em fase de alfabetização, totalizando 46 trabalhos. Foi necessário realizar a leitura dos 46 trabalhos na íntegra para então selecionar aqueles que cumpriam os critérios pré-estabelecidos para este estudo, ou seja, pesquisas que de alguma forma incluíssem crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura.

Desses 46 trabalhos, 20 estudaram grupos de crianças sem dificuldades de leitura e 26 se dedicaram a estudar grupos de crianças com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura. Em cada um dos grupos, identificou-se os trabalhos que utilizaram, como metodologia de pesquisa um programa de intervenção. Dos 20 estudos com crianças sem dificuldades, 6 aplicaram programas de intervenção; e dos 26 estudos que investigaram grupo de crianças com dificuldades, 17 realizaram estudo de intervenção.

A fim de atender o que foi proposto por este artigo, apenas os estudos que fizeram uso de programas de intervenção como instrumento de pesquisa e nos quais a amostra correspondia de alguma maneira a crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura foram analisados.

Resultados

Dos 294 trabalhos captados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 46 cumpriram o critério inicial, que selecionava estudos que consideram a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem de leitura em crianças em processo de alfabetização. Desses 46, 20 estudos tratavam especificamente da relação das habilidades de consciência fonológica em crianças sem dificuldades de aprendizagem da leitura, sendo que, dentre os 20, 6 estudos fizeram uso de programas de intervenção das habilidades preditivas para leitura. A relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura em crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem foi alvo de 26 estudos, sendo que 17 deles utilizaram um programa de intervenção como metodologia de pesquisa. No quadro 1 são descritos, título, autor e objetivo dos 17 estudos de intervenção com atividades de estimulação de consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura.



Por meio dos resultados encontrados, percebe-se a relevância e a coerência de estudos que investigam a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a dificuldade de aprendizagem específica de leitura em crianças. A seguir, apresenta-se as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1 – Teses e dissertações por título, autor, ano de elaboração e objetivo, selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os termos “consciência fonológica” e “dislexia”.

Dissertações			
Título	Autor	Ano	Objetivo
Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica.	Rosilaine de Paula Menezes	2008	Abordar as dificuldades pedagógicas apresentadas por uma criança com dislexia.
Eficácia do Programa de remediação fonológica <i>Play on</i> em escolares com dislexia de desenvolvimento.	Giseli Donadon Germano	2008	Verificar a eficácia de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia.
Eficácia de um Programa de Remediação Fonológica e Leitura em Escolares com Distúrbio de Aprendizagem.	Claudia da Silva	2009	Verificar a eficácia terapêutica de um programa de remediação fonológica e leitura em escolares com transtorno de aprendizagem
Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização.	Maria Inês de Souza Vitorino Justino	2010	Avaliar os efeitos de uma intervenção escolar baseada no desenvolvimento da consciência fonológica e no ensino explícito da correspondência entre grafemas e fonemas sobre a aprendizagem de leitura e escrita de um grupo de alunos do Ensino Fundamental com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita
Fonologia e alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita.	Dayse Karoline Sousa Silva de Carvalho	2012	Investigar os efeitos de um programa de intervenção voltado para o ensino sistemático da linguagem escrita, com base na fonologia, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que apresentam atrasos na aprendizagem da leitura e da escrita
Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento: monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300.	Erika Ferraz	2013	Verificar os efeitos de um programa de remediação fonológica de leitura e escrita em escolares com dislexia
Elaboração e aplicação de um programa de intervenção de decodificação fonológica em crianças com risco para dificuldade de leitura.	Nathane Sanches Marques Silva	2015	Elaborar, aplicar e analisar um programa de intervenção de decodificação fonológica para crianças com risco para dificuldade de leitura



A consciência fonológica e o ensino das relações letra som para a compreensão do princípio alfabético: resultados de um programa de intervenção.	Sheila Coutinho Paiva Pitombo	2016	Analisar os resultados de um programa de intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético.
Efeitos da exposição combinada a programas informatizados de ensino de leitura, escrita e consciência fonológica a alunos com dificuldade de aprendizagem.	Pauliana do Nascimento Rodrigues	2017	Verificar o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e aquisição de leitura e de escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem por meio do emprego de programas informatizados de consciência fonológica e de ensino de leitura e de escrita.
Programa fonoaudiológico de intervenção multissensorial para sujeitos com dislexia: aplicação e significância clínica.	Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César	2018	Elaborar um programa de intervenção multissensorial para sujeitos com dislexia e analisar a significância clínica do desempenho dos sujeitos.
Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita.	Noemi Tamar Américo de Souza	2018	Verificar o impacto de uma intervenção explícita e sistemática, composta por atividades de linguagem escrita e guiada por instrução fônica, em um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na alfabetização.
Título	Autor	Ano	
Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.	Neusa Lopes Bispo Diniz	2008	Investigar a influência de um programa de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao domínio de habilidades metafonológicas e metassintáticas, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita
Treinamento auditivo-fonológico: uma proposta de intervenção para escolares com dificuldades e aprendizagem.	Patrícia Ferrari Tosim	2009	Elaborar, aplicar e verificar a eficácia de um modelo de treinamento auditivo-fonológico destinado a escolares com dificuldades de aprendizagem e comportamentos sugestivos de Transtorno do Processamento Auditivo.
Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar.	Lina Maria de Moraes Carvalho	2010	Investigar os efeitos de um programa de intervenção composto de atividades e jogos e que visava desenvolver habilidades de consciência fonológica sobre a aprendizagem de leitura e escrita de crianças de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem.
Programa de intervenção fonológica com escolares de risco para a dislexia: elaboração e intervenção	Claudia da Silva	2013	Verificar a eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia.



Aperfeiçoamento da leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento com o método fônico associado à estimulação das funções executivas e estratégias metacognitivas.	Giovanna Beatriz Kalva Medina	2018	Analisar os efeitos de uma intervenção que combinou estimulação de funções executivas, ensino de estratégias metacognitivas, consciência fonêmica e leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento.
Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental.	Thais Freire	2018	Verificou a aplicabilidade de um programa de estimulação da consciência fonológica, abrangendo habilidades fonêmicas, para escolares do 1º ano do Ensino Fundamental.

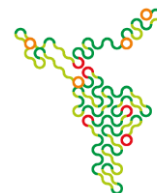
Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Nas pesquisas apresentadas, as intervenções ocorreram tanto em situações controladas quanto em salas de aula, a depender do desenho traçado para melhor responder aos objetivos propostos. Durante a leitura na íntegra dos trabalhos, identificou-se que, independentemente do contexto escolhido, os resultados foram positivos na aplicabilidade dos treinamentos, tanto nos realizados individualmente, em pequenos grupos, quanto naqueles realizados em sala de aula.

Maluf, Pagnez e Zanella (2006) relataram em seu estudo que a grande maioria dos trabalhos encontrados investigaram a aprendizagem de escrita e as habilidades de consciência fonológica, com um aumento significativo no número de pesquisas de intervenção.

As dificuldades no uso das habilidades de consciência fonológica precoces podem comprometer o sucesso do processo de alfabetização, como descrito anteriormente. Dessa maneira, a avaliação das habilidades de consciência fonológica pode ser um instrumento preventivo e de impacto no processo de verificação para crianças com maiores riscos de apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (MORAIS, 1996).

A avaliação das habilidades de consciência fonológica nas crianças em processo de alfabetização, faixa etária compreendida em grande parte das pesquisas aqui analisadas, configura-se como uma importante ferramenta no auxílio do planejamento de atividades escolares, no desenvolvimento de programas pedagógicos nessa área e na identificação precoce de crianças com risco de dislexia. Os princípios básicos para aprendizagem de leitura estão focados no processo de correspondência entre grafema-fonema, no reconhecimento de palavras escritas e na consciência fonêmica. Os estudos analisados demonstraram que tanto no âmbito educativo quanto no clínico, os programas com atividades focadas no processamento fonológico são eficazes no desempenho de habilidades de consciência fonológica e no desenvolvimento das habilidades de leitura.



Para o desenvolvimento de uma intervenção, o entendimento das causas do transtorno parece ser um bom ponto de partida. Reconhecer o conjunto de indicadores preditivos, importantes para a aprendizagem da linguagem escrita, fornece aos professores um direcionamento a respeito de quais conteúdos utilizar em um programa de ensino. Em razão de que as dificuldades no desenvolvimento da consciência fonêmica podem ocasionar problemas na aprendizagem da leitura, programas de ensino que foquem na estimulação das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema demonstram ser importantes ferramentas para o processo de alfabetização, visto que o bom desempenho das habilidades de consciência fonológica agrega valor significativo na formação de bons leitores.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de programas de ensino que busquem a estimulação das habilidades preditivas para a aprendizagem de leitura e que sirvam de instrumentos para identificação precoce de risco para caracterizar crianças disléxicas. Assim, os resultados encontrados nos estudos aqui apresentados corroboram os principais achados de pesquisas internacionais, como apontado por Godoy, Fortunato e Paiano (2014), para as quais as habilidades de consciência fonológica são vistas como um forte preditor para o sucesso da alfabetização e as atividades que estimulam essas habilidades facilitam a aprendizagem da leitura. Além disso, as pesquisas internacionais também investigam a colaboração específica das habilidades de consciência fonológica como causa da dislexia, visto que compreender o princípio da dislexia pode auxiliar na escolha da metodologia mais eficiente para cada caso, o que permite uma melhor condução das dificuldades tanto no ambiente educativo quanto no clínico.

Considerações finais

Verifica-se que cada vez mais estudos têm demonstrado que a aprendizagem da linguagem escrita está relacionada ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e que programas de intervenções pedagógicas baseados na fonologia têm apontado resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, salienta-se a importância de pesquisas de intervenção que visem a estimulação das habilidades de consciência fonológica e do ensino da correspondência grafema-fonema às crianças no início do processo de alfabetização, a fim de promover dados significativos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.



Dessa forma, infere-se que o baixo desempenho em leitura esteja associado ao desenvolvimento insuficiente das habilidades de consciência fonológica e que uma intervenção pedagógica baseada na estimulação dessas habilidades e no ensino explícito da correspondência entre grafemas e fonemas pode minimizar ou superar as dificuldades de aprendizagem encontradas, bem como servir de ferramenta para detecção de indicadores precoces de risco para dislexia. A compreensão a respeito da dislexia pode ser usada para garantir que as crianças com risco possam ser identificadas precocemente nas escolas antes que um sentimento de fracasso se instale e, assim, também possam receber ajuda por meio de intervenções específicas que oportunizem uma ação preventiva sem necessidade de esperar pelo diagnóstico.

Fica aqui a sugestão de que novas pesquisas se pautem em estudos que se baseiam em programas de intervenção escolar para a promoção das habilidades necessárias, a fim de atenuar as dificuldades recorrentes no processo de alfabetização.

Referências

CARVALHO, L.M.M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar**. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, D.K.S.S. **Fonologia e alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do ensino fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CÉSAR, A.B.P.C. **Programa fonoaudiológico de intervenção multissensorial para sujeitos com dislexia: aplicação e significância clínica**. 2018. 274f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CUNNINGHAM, A.; CARROLL, J. Age and schooling effects on early and phoneme awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.109, n.2, p.248-255, 2011.

DEHAENE, S. O cérebro disléxico. In: Dehaene, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência opera nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 253-279.

DEUSCHLE, V.P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista Cefac**, v.11, n.2, p.194-200, 2009.



DINIZ, N.L.B. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.** 2008. 261f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ELBRO, C.; PETERSEN, D. KLINT. Long-term effects of phoneme awareness and setter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. **Journal Educational Psychology**, v.96, n.4, p.660-670, 2004.

FERRAZ, E. **Efeitos de um programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento:** monitoramento da evolução terapêutica com o uso do P300. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2013.

FREIRE, T. **Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental.** 2018. 114f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2018.

GERMANO, G.D. **Eficácia do programa de remediação fonológica Play on em escolares com dislexia de desenvolvimento.** 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GODOY, D.M.A.; FORTUNATO, N.; PAIANO, A. Panorama da última década pesquisas com testes de consciência fonológica. **Temas em Psicologia**, v.22, n.2, p.313-328, 2014.

JUSTINO, M.I.S.V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização.** 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

JUSTINO, M.I.S.V.; BARRERA, S.D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.28, n.4, p.399-407, 2012.

MALUF, M.R.; PAGNEZ, K.S.M.M.; ZANELLA, M.S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v.56, n.124, p.67-92, 2006.

MEDINA, G.B.K. **Aperfeiçoamento da leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento com o método fônico associado à estimulação das funções executivas e estratégias metacognitivas.** 2018. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

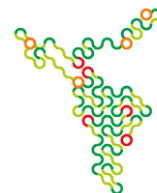
MENEZES, R.P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica.** 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MORAIS, J. O leitor principiante. In: MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora Unesp, 1996. p.161-209.

PIASTA, S.B.; WAGNER, R.K. Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.105, n.4, p.324-344, 2010.



- PITOMBO, S.C.P. **A consciência fonológica e o ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético:** resultados de um programa de intervenção. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.
- RODRIGUES, P.N. **Efeitos da exposição combinada a programas informatizados de ensino de leitura, escrita e consciência fonológica a alunos com dificuldade de aprendizagem.** 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Capacidades metafonológicas e testes de avaliação:** implicações sobre o ensino do português. *Perspectiva*, v.20, n.1, p.147-163, 2002.
- SEYMOUR, P.H.K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. p.314-333.
- SILVA, C. **Eficácia de um programa de remediação fonológica e leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem.** 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- SILVA, C. **Programa de intervenção fonológica com escolares de risco para a dislexia:** elaboração e intervenção. 2013. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SILVA, N.S.M. **Elaboração e aplicação de um programa de intervenção de decodificação fonológica em crianças com risco para dificuldade de leitura.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2015.
- SILVA, G.F.; GODOY, D.M.A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204921, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4921>.
- SOUZA, N.T.A. **Todos podem aprender:** uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SUCENA, A.; CASTRO, S.L. Leitura e escrita: modelos de leitura hábil e modelos desenvolvimentais. In: SUCENA, A.; CASTRO, S.L. (org.). **Aprender a ler e avaliar a leitura: o TIL: Teste de Idade de Leitura.** Coimbra: Almedina, 2010. p.19-38.
- TOSIM, P.F. **Treinamento auditivo-fonológico:** uma proposta de intervenção para escolares com dificuldades e aprendizagem. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- WAGNER, R.K.; TORGESEN, J.K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, v.101, n.2, p.192-212, 1987.



WANG, L.-C. et al. Learnergenerated drawing for phonological and orthographic dyslexic readers. **Research in Developmental Disabilities**, v.34, n.1, p.228-33, 2013.