

APRENDIZADO DA LEITURA E CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

Vera Wannmacher PEREIRA¹

ABSTRACT: Reading learning and linguistic awareness are cognitive processes of human work with language. Learning to read is understood as an initial process of integrating reading literacy. Linguistic awareness is understood as a process of focusing elements that structure the language which progresses from the initial focus attention on a deep level of use of the explicit use of elements forming the word, the phrase, and the text. This means that, in reading learning, the student needs to develop awareness about the functioning of his language with regard to the levels it is composed - phonic, morphic, syntactic, semantic, pragmatic and textual. The objective is to explain these concepts and suggest ways for the initial reading learning and to support the relationship between reading and linguistic awareness. From this perspective, the exposure is accomplished by integrating theory/practice to provide grounds for developing ways of reading in initial literacy.

KEYWORDS: reading learning; linguistic awareness; literacy.

1. Introdução

Está presente em todos os segmentos sociais a preocupação com o aprendizado da leitura nos diversos anos escolares, com uma preocupação ainda mais nítida com os estudantes que estão no início do Ensino Fundamental.

Os dados colhidos por órgãos oficiais em provas avaliativas estão a expor e justificar tais preocupações, uma vez que os índices evidenciam níveis de compreensão leitora pouco satisfatórios em si e que permitem inferir o avanço do problema.

Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vêm se dedicando ao tema da leitura – psicolinguistas, psicólogos, neurocientistas. Isso tem provocado a busca de interfaces expressa na realização de estudos interdisciplinares ou no simples uso de obras desses campos de conhecimento.

A Psicolinguística tem se constituído num intenso eixo de interfaces, buscando informações em pesquisas realizadas pela Psicologia, pela Biologia, pela Medicina, pela Fonoaudiologia, pela Pedagogia, pelas Neurociências. Dessas aproximações vêm surgindo estudos sobre leitura e consciência, neste artigo tratadas como aprendizado da leitura e consciência linguística.

Nessa perspectiva, esses dois tópicos constituem, no presente texto, o fundo teórico que dá suporte às análises realizadas e aos encaminhamentos linguístico-pedagógicos.

2. Leitura

Conforme os estudos psicolinguísticos, a leitura é um processo cognitivo que pode ocorrer de forma ascendente (*bottom up*) e de forma descendente (*top down*). A seleção de um ou outro está baseada num conjunto de variáveis: tipo de texto, objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor e estilo cognitivo do mesmo.

O processamento ascendente se realiza das unidades menores para as maiores, estando a atenção do leitor dirigida para as pistas visuais do texto. De modo geral, esse processamento é utilizado nas seguintes situações: o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o

¹ Doutora em Letras; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

conteúdo ou a linguagem do texto; o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa; o texto para ler é de grande densidade, exigindo cuidadosa atenção.

O processamento descendente se realiza das unidades maiores para as menores, apoiando-se o leitor fortemente nas informações extratextuais. De modo geral, esse processamento é utilizado nas seguintes situações: o leitor tem muitos conhecimentos prévios sobre o assunto e a linguagem do texto; o objetivo da leitura exige uma leitura geral; o texto para ler é pouco denso, contando com uma leitura global.

O processamento cognitivo se efetiva por meio de estratégias de leitura que o leitor utiliza dependendo da situação de leitura. Estudos sobre o tema indicam a existência de vários tipos, estando entre elas: *skimming* (leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto); *scanning* (leitura de busca de uma informação específica no texto); leitura detalhada (leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes); predição (antecipação do conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas); automonitoramento (observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura); autoavaliação (verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses de leitura levantadas); autocorreção (alteração, pelo leitor, das hipóteses formuladas, caso constate que não estão adequadas).

Essas estratégias são selecionadas pelo leitor durante a leitura considerando as variáveis já referidas. Isso significa que, para a busca de um número no guia telefônico, o *scanning* é suficiente. No entanto, para o objetivo de fazer um resumo, a leitura detalhada é necessária.

O uso desses processos e estratégias exige do leitor a manipulação dos elementos linguísticos do texto e dos elementos extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), os morfossintáticos (limites de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), os semântico (léxico, significação vocabular, elos lexicais), os pragmáticos (situação de uso), os textuais (coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, em seus arquivos de memória, no contexto.

A eficiência do jogo entre esses elementos está diretamente vinculada à consciência linguística do leitor, que consiste em condição para o aprendizado da leitura, que, por sua vez, contribui para o aprendizado da escrita (Smith, 2003).

3. Consciência linguística

A consciência humana vem sendo objeto de estudos ao longo dos tempos, realizados em perspectivas diversas - míticas, filosóficas, psicológicas e, recentemente, neurocientistas.

As visões míticas buscam explicações culturais presentes no imaginário individual e social. As filosóficas voltam-se para a essência humana, para o ser, para o âmago do homem. As psicológicas direcionam suas investigações para a mente e atualmente também para o cérebro. As neurocientistas colocam suas atenções no funcionamento do cérebro, ganhando espaço especial instrumentos tecnológicos diversos. Constituem-se em importantes referências as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993) e Dehaene (2009).

Desenvolvida por Baars (1993) tem-se a teoria do espaço global da consciência (*global workspace*). Segundo ela, esse espaço recebe as informações de processadores especializados não conscientes. Funciona como uma espécie de quadro comunitário, sendo acessível a todos os processadores. Desse modo, tem de certa forma uma função de mediação no sistema de comunicação dos processadores.

Bächler (2006), ao tratar em seu artigo de consciência e linguagem, apresenta as propriedades da consciência com base em Chafe: tem um foco, esse foco está circundado por

informações que proporcionam um contexto, a consciência é dinâmica, a consciência tem um ponto de vista, a consciência tem necessidade de uma orientação. Conclui suas ideias, afirmando que a consciência é o traço central da mente, o que significa que ela é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo. “Ela tem uma estrutura intencional que a vincula com o mundo e que particularmente no caso da linguagem é responsável pela capacidade de significação das palavras, frases e discursos. Qualquer análise da significação da linguagem que não considere essa relação corresponde a uma explicação reducionista e incompleta.” (p.438).

Dehaene (2009) relata, com base em seus experimentos, que apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Isso ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Desse modo, a consciência não é realizada por uma área sozinha do cérebro, mas pela sincronia entre muitas regiões, a partir de um tempo de trabalho.

Essas concepções de consciência são importantes para tratar especificamente da consciência linguística, que pode ser então explicitada como apresentando as seguintes propriedades:

- ativa em sincronia diversas áreas do cérebro;
- tem um foco linguístico específico;
- utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto;
- é intencional na busca da análise de algum ponto específico.

Nesse entendimento, a consciência linguística pode focar determinado segmento linguístico – fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático, textual (Gombert, 1992), considerando sempre o contexto dos demais segmentos.

A **consciência fonológica** tem como foco os fonemas e as sílabas que constituem a estrutura linguística e as propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso. Pode voltar-se para o segmento inicial, para o segmento medial ou para o segmento final. Pode ainda ter em vista processos de supressão, inserção, substituição, comutação, separação e junção.

Exemplos:

a) Tomando como referência “boneca”, são possibilidades de focalização:

- no nível da sílaba: inicial (bo), medial (ne), final (ca);
- no nível do fonema: inicial (b), final (a), vogais (o, e, a), consoantes (b, n, c).

b) Constituindo-se em referência a frase/texto “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, podem ser focos de atenção:

- no nível do fonema: a repetição do “r”;
- no nível da sílaba: as alternâncias “ra/ro/re”.

c) Tendo como referência sequências de frases como

- “- Este jogo é meu.”, “- Este jogo é meu!”, “- Este jogo é meu?”,
- “- Haverá festa na escola amanhã.”, “Amanhã haverá festa na escola.”,

podem ser pontos de observação as diferenças de entonação e ritmo.

A **consciência morfológica** tem como foco o vocábulo (limite, estrutura, processos flexionais e derivacionais).

Exemplos:

a) Tendo como referência “laranjeira”, podem ser pontos de observação:

- os limites (início/fim) da palavra;
- os segmentos constitutivos: “laranj” e “eira”;
- a impossibilidade de inversão;

- as possibilidades de trocas dos segmentos: “laranj” por “banan”, “eira” por “ada”;
- as possibilidades de supressão e acréscimo: “laranjeiras”, “laranja”.
- b) Tomando como referência a frase/texto, “Fogo, foguinho, fogão!”, podem ser pontos a observar:
 - a repetição do segmento “fog”;
 - a alternância dos segmentos “o”, “inho” e “ão”;
 - as possibilidades de novas construções com esses segmentos: “Bolo, bolinho, bolão!”;
 - as possibilidades de continuação da sequência: “...fogaço, fogaréu, fogueira...”.

A **consciência sintática** direciona seu olhar para a frase internamente (limite, estrutura, elos coesivos gramaticais, paralelismos, pontuação).

Exemplos:

Na frase “Ana pegou os balões e amarrou-os.”, constituem-se em possibilidades de observação:

- o limite e o final da frase;
- o sinal de pontuação;
- a conjunção por meio do “e”;
- a retomada de “balões” por “os”;
- a ordem das palavras e as possibilidades de alteração;
- os papéis sintáticos dos segmentos.

A **consciência semântica** tem como foco a significação vocabular e estrutural da língua e os elementos coesivos lexicais. Ela abrange os sentidos explícitos, os implícitos, a polissemia, as ambiguidades.

Exemplos:

a) Tomando como referência a palavra “banco” na frase “Alice dirigiu-se ao banco.”, podem ser focalizados:

- os possíveis sentidos da palavra;
- os contextos possíveis para os sentidos possíveis.

b) Tendo a frase “Pedro desistiu do brinquedo.” como referência, podem ser observados:

- o ato implícito anterior ao de “desistiu”;
- os sentidos de “desistiu”;
- as incompletudes semânticas.

c) Na frase “Brinquedos não faltam a Pedro: bolas, carrinhos, bicicleta e muitos jogos.”, como referência, cabe observar:

- o campo semântico constituído por “bolas, carrinhos, bicicleta, jogos”;
- o superordenamento estabelecido pela relação entre “brinquedos” e “bolas/carrinhos/bicicleta/ jogos”.

A **consciência pragmática** volta-se para a situação de uso da língua – enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, momento e espaço da comunicação.

Exemplos:

- a) Observando a capa de um livro, realizar inferências sobre o seu conteúdo.
- b) Analisando apenas uma parte de um rótulo, fazer inferências sobre sua totalidade.

- c) Diante de um conjunto de embalagens e de um conjunto de produtos, estabelecer associações inferenciais.
- d) Diante da parte de um calendário, fazer os complementamentos.
- e) Observando uma pequena receita, inferir o portador de texto.
- f) Analisando o sumário de uma revista, inferir seus possíveis leitores.

A **consciência textual** focaliza as relações textuais – dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto.- estrutura, coesão e coerência.

Exemplos:

A raposa e as uvas

Era uma vez uma raposa que estava com muita fome. Procurava desesperada alguma coisa para comer.

Enquanto caminhava procurando alimento, avistou de longe uma parreira cheia de cachos de uvas bem maduras.

Vendo os cachos maduros, ficou com água na boca. Então esticou-se toda tentando alcançar os lindos cachos.

A raposa fez de tudo para pegar as lindas uvas. Saltou várias vezes tentando alcançar o tão desejado alimento. Tudo em vão...

Como não conseguia pegar as uvas, disse com desdém para si mesma:

- Eu não queria mesmo comer estas uvas verdes e estragadas. Bah!

Moral da história: Para uma pessoa vaidosa, é difícil reconhecer as próprias limitações.
(Buchweitz, Donald. Fábulas de Esopo. A raposa e as uvas. Editora WKids. s.d.)

Tomando como referência o texto “A raposa e as uvas”, podem ser focalizados diversos elementos linguísticos que constituem o texto e estabelecem suas relações com o contexto:

- o gênero textual: fábula;
- suas características: estrutura narrativa, personagens animais humanizados, história popular com moral;
- o título (A raposa e as uvas), o autor (Buchweitz), a editora (WKids);
- o tema (a vaidade) e a moral (a dificuldade do vaidoso em reconhecer as próprias limitações);
- os tópicos de desenvolvimento do tema: a procura da raposa por um alimento, o encontro de uvas saborosas, a tentativa em pegá-las, o fracasso da tentativa, a desistência aparentemente intencional, a manifestação implícita da vaidade;
- o provável portador do texto: um livro dirigido a crianças;
- as relações com o mundo real: a vaidade da raposa existente também no ser humano na vida real;
- os elementos de coesão lexical – repetições (raposa, uvas), substituições (alimento), campos semânticos (verdes/estragadas, maduras/lindos cachos/água na boca, fome/procurando alimento/desperada);
- os elementos de coesão gramatical – referenciações (si mesma/eu/estas), elipses (no sujeito dos verbos), conjunções (enquanto/então/como);
- a organização do texto (partes, tópicos).

Como exposto até aqui, a consciência linguística abrange a fônica, a mórfica, a sintática, a semântica, a pragmática e a textual, que constituem-se em focos específicos mas

todos exigidos no processamento da leitura. Na sequência do artigo, esse tópico é desenvolvido.

4. Aprendizado da leitura e consciência linguística: encaminhamentos pedagógicos

Diversos estudos têm sido realizados sobre a correlação entre aprendizado da leitura e consciência linguística. Freitas (2004) examinou as correlações entre aquisição da escrita e consciência fonológica. Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da linguagem escrita. Pereira (2007) analisou os benefícios de jogos de leitura virtuais e não virtuais para o desenvolvimento da consciência linguística de crianças em alfabetização. Ketzer (2008) verificou correlações entre leitura, escrita, potencialidades linguísticas e consciência fonológica a partir de um trabalho com poesia junto a crianças de pré-escola. Wolff (2008) investigou essa correlação, focalizando compreensão de histórias e consciência fonológica. Bublitz (2010) buscou correlações entre aprendizado da leitura e da escrita e consciência fonológica, consciência sintática e consciência semântica.

Em todos esses estudos os resultados indicaram correlações positivas entre as variáveis, apontando a importância, no aprendizado da leitura, de um trabalho pedagógico com consciência linguística. Nessa direção, constituem-se em tópicos de referência: materiais de leitura, relações leitura/escrita, relações leitura/consciência linguística. Esses tópicos, com explicitações e encaminhamentos pedagógicos, são expostos a seguir.

Os **materiais de leitura** constituem-se em suporte para a realização de atividades de leitura. Tem havido historicamente o entendimento de que o trabalho de leitura escolar deve estar apoiado exclusivamente no texto literário. Isso começou a sofrer algumas mudanças a partir do desenvolvimento de estudos sobre gêneros e tipos textuais, o que, dado o vasto percurso histórico, pode ser considerado recente. O desenvolvimento de pesquisas sobre portadores de texto também trouxe sua contribuição.

A realização de pesquisas sobre esse tema oportunizou paralelamente a ampliação da concepção de material de leitura para o material escrito que está na sociedade, que está imerso numa situação comunicativa, que tem uma função social. Nesse sentido, o entendimento de leitura também se ampliou de modo a cobrir todas as manifestações escritas.

Cabe sugerir então que o trabalho escolar considere a diversidade textual existente no ambiente de escrita dos alunos: portadores de texto (jornal, revista, embalagem...), gêneros textuais (notícia, reportagem, anúncio, propaganda, email, carta, aviso...), tipos textuais (narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo). Sobre esses materiais de leitura, são importantes contribuições para o aprofundamento de conhecimentos os trabalhos de Adam (2008), Bonini (2002) e Moreira, in Kato (1988).

No caso do aprendizado inicial da leitura, constituem-se em materiais desejáveis para ensino da leitura os portadores de texto, como calendário, convite, cartão, mapa, diário, embalagem, agenda telefônica, agenda de aniversariantes, etiqueta, álbum de figurinhas, livro de contos e histórias, revistas e jornais infantis. Quanto às estruturas textuais, as mais pertinentes são, nessa etapa de aprendizagem, a narrativa e a descritiva. No que se refere aos tipos de texto, convém que predominem a fábula, a história, o conto, os quadrinhos, a adivinha, o poema, o trava-língua, a cantiga, o texto de curiosidade científica, a instrução de jogos.

Os materiais de leitura aqui indicados não têm presença garantida nas salas de aula. Além disso, é prática comum nas escolas solicitar atividades de compreensão de um texto e posteriormente propor atividades de gramática. Esse caminho decorre do entendimento de que a reflexão sobre a língua dá seguimento à atividade de leitura.

Na concepção aqui exposta, o **trabalho de leitura** está vinculado ao desenvolvimento da **consciência linguística** do aluno, o que supõe a reflexão sobre as pistas fônicas, mórficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e textuais deixadas pelo autor no texto (SMITH, 2003). Isso indica que a exploração linguística do texto, o desenvolvimento da consciência linguística abrem o caminho para o aprendizado da leitura.

Desse modo, o trabalho escolar de ensino da leitura deve estar associado ao de desenvolvimento da consciência linguística do aluno, sendo para isso necessário organizar atividades linguístico-pedagógicas que tenham como foco os elementos fônicos, mórficos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais presentes no material de leitura.

Um terceiro tópico de referência consiste nas **relações entre leitura e escrita**. É importante ter presente que os materiais escritos propostos não são apenas de leitura mas também de escrita e que a consciência linguística está vinculada ao aprendizado da leitura mas também ao da escrita.

Há uma convicção que está até no senso comum de que a leitura é importante para a escrita. Na escola, isso se traduz usualmente da seguinte forma: o professor oferece um texto para que os alunos realizem a leitura – uma fábula, por exemplo. Após uma série de atividades de compreensão envolvendo propõe a escrita de um texto – por exemplo, um comentário sobre o conteúdo da fábula lida.

Na concepção de leitura desenvolvida neste artigo, a escrita deve ser realizada no mesmo gênero textual lido, uma vez que as atividades de desenvolvimento da consciência linguística, se realizadas no texto tipo A, devem encaminhar a escrita também para escrita de texto tipo A.

Para o trabalho escolar, cabe então sugerir que o professor observe sempre a relação entre a leitura e a escrita, estando no mesmo tipo de texto a amarração entre ambos os processos. Esse entendimento pode ser assim exemplificado: um trabalho de leitura com uma fábula implica, durante o processo de leitura, o exame das marcas linguísticas desse texto, favorecedor do desenvolvimento da consciência linguística do leitor e, conseqüentemente, a escrita também de uma fábula.

Os conteúdos teóricos até aqui expostos podem ser aplicados em atividades com o objetivo de “**desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizado da leitura**”.

Atividade 1: Rimas

- Realização da brincadeira “Um, dois...”.
- Identificação dos pares de rima.
- Apresentação do trava-língua “Um, dois...”.

Um, dois...

Um, dois,
feijão com arroz.
Três, quatro,
feijão no prato.
Cinco, seis,
bolo inglês.
Sete, oito,
café com biscoito.
Nove, dez,
comer pastéis.

- d) Organização dos pares de rimas e apresentação de justificativa.
- e) Indicação das palavras que não fazem rima e apresentação de justificativa.

Atividade 2: repetição de consoante inicial

- a) Realização de brincadeira de pular corda, dizendo: “Fogo, foguinho, fogão!”.
- b) Continuação da brincadeira trocando a consoante inicial: “Togo, toguinho, togão!”.
- c) Continuação da brincadeira criando outras sequências: “Bolo, bolinho, bolão!”.
“Livro, livrinho, livrão!”, “Cesto, cestinho, cestão!”.
- d) Recuperação das sequências que ficaram na memória.
- e) Indicação dos sons e das letras que se repetiram.
- f) Diante de sequências apresentadas, discriminação das que apresentam a mesma consoante inicial e apresentação de justificativas para as escolhas.

Os fundamentos até aqui expostos podem ser aplicados em atividades com o objetivo de “**desenvolvimento da consciência morfológica e aprendizado da leitura**”.

Atividade 3: limite de palavra

- a) Apresentação da cantiga “O cravo brigou com a rosa”.
- b) Entoação da cantiga pelas crianças segmentando as palavras com nitidez.
- c) Apresentação da cantiga com as palavras de cada verso aglutinadas;

Ocravobrigoucomarosa
debaixodeumasacada.
Ocravosaiuferido
earosadespedaçada.

- d) Entoação da cantiga mantendo a junção das palavras.
- e) Separação das palavras, pintando-as com cores diferentes.
- f) Escrita da cantiga com as palavras separadas.
- g) Relato pela criança das atividades realizadas.
- h) Explicação pela criança das razões de separação das palavras.

Os fundamentos até aqui expostos podem ser aplicados em atividades com o objetivo de “**desenvolvimento da consciência sintática e aprendizado da leitura**”.

Atividade 4: ordem das palavras no verso.

- a) Apresentação e entoação da cantiga.
- b) Realização de brincadeiras de inversão de cada verso.
- c) Realização de brincadeiras de montagem do verso a partir das palavras dadas.
- d) Discriminação de ordens possíveis e ordens impossíveis.
- e) Apresentação de justificativas para as escolhas feitas.

Pirulito que bate, bate.
Pirulito que já bateu.
Quem gosta de mim é ela.

.....
(eu sou dela gosta Quem.)

Os conteúdos aqui desenvolvidos podem ser aplicados com o objetivo de **desenvolvimento da consciência semântica e do aprendizado da leitura**.

Atividade 5: sinonímia

- a) Apresentação de um convite de aniversário.
Olá, amigão!
Venha ao meu aniversário.
Ficarei muito contente!
Julinho.
- b) Observação de cada palavra e dos seus sentidos.
- c) Levantamento de possíveis substituições sinonímicas de algumas delas.
- d) Análise das mudanças de sentido ocorridas.
- e) Julgamento das palavras mais pertinentes para o convite.
- f) Apresentação de justificativas para as respostas dadas.

Os fundamentos até aqui expostos podem ser aplicados em atividades com o objetivo de **“desenvolvimento da consciência pragmática e aprendizado da leitura”**.

Atividade 6: texto e situação comunicativa

- a) Apresentação de dois pequenos bilhetes.

Lu:
Me devolve amanhã aqui na aula.
Pati

Pati:
Como faço para devolver teu livro?
Lu

- b) Análise da situação de comunicação: quem envia, quem recebe, ordem dos envios e recebimentos, objetivo, gênero textual, local, momento.
- c) Observação das palavras “aqui” e “amanhã” e suas implicações de sentidos.
- d) Realização de inferências decorrentes dos elementos linguísticos.
- e) Levantamento dos efeitos da troca de algumas palavras – Lu/Pati, teu/meu, aqui/lá, amanhã/hoje, devolve/traz, aula/em casa.
- f) Análise e explicação das repercussões dessas mudanças.

Os fundamentos até aqui expostos podem ser aplicados em atividades com o objetivo de **“desenvolvimento da consciência textual e aprendizado da leitura”**.

Atividade 7: estrutura textual

- a) Apresentação de um conjunto de palavras e expressões para montagem de um cartão de felicitações: Vovó Paula – Izabel – Parabéns pelo teu aniversário – 7 de outubro – Um beijão.
- b) Observação das palavras e expressões.
- c) Realização de inferências sobre o gênero textual, justificando a resposta.
- d) Montagem do cartão de felicitações de diferentes modos.
- e) Realização de ilustrações.

- f) Apresentação de justificativas para as ilustrações e as diferentes montagens
- g) Montagem de um cartão de felicitações para uma situação real que as crianças estejam vivendo em família.
- h) Montagem de cartões de felicitações para trocas entre os colegas.

4. Conclusão

Este artigo, intitulado “Aprendizado da leitura e consciência linguística”, foi iniciado com a exposição do problema atual sobre o desempenho de crianças e adolescentes em leitura e os movimentos da Psicolinguística nessa direção. A partir daí, foi desenvolvido por meio da exposição de fundamentos sobre leitura, consciência e consciência linguística. Na sequência, foi ampliado por meio da apresentação de encaminhamentos pedagógicos aplicando os fundamentos expostos inicialmente.

Considerando a exposição desenvolvida, cabe definir alguns encaminhamentos para a pesquisa e o ensino do tema em questão, conforme exposição a seguir:

- a) Realizar estudos teóricos e práticos sobre consciência linguística tem como condição o aprofundamento de conhecimentos sobre consciência.
- b) Desenvolver estudos teóricos e práticos sobre aprendizado da leitura tem como condição o alargamento e o aprofundamento das concepções sobre consciência linguística.
- c) Dispor-se à construção de atividades linguístico-pedagógicas para o aprendizado da leitura supõe dispor-se ao reconhecimento de sua condição de hipótese e de sua dependência do desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento.
- d) Envolver-se com a temática aqui em questão exige do professor e do pesquisador um posicionamento favorável à interdisciplinaridade.
- e) Contribuir para a solução dos problemas aqui colocados exige da Psicolinguística a abertura especialmente para as Neurociências.

Finalizando a presente exposição, dada a complexidade do problema aqui focalizado e das implicações para o desenvolvimento individual e social, cabe fazer um chamamento à reflexão e à ação de todos que estão a ele vinculados.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.
- BÄCHLER, Rodolfo. Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. Chile: Universidade do Chile. Faculdade de Medicina. *Rev GU*, diciembre de 2006; 2;4: 432-438.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2003, 16(3), pp. 491-502.
- BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.
- BUCHWEITZ, Donald. *Fábulas de Esopo. A raposa e as uvas*. Editora WKids. s.d.
- BUBLITZ, Graziela Kieling. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2010.
- DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc.

http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html - acesso em 15 de julho de 2010.

FREITAS, Gabriela Menezes de. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

KATO, Mary. *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988.

KETZER, Solange Medina. *Poesia e alfabetização aos 6 anos: relatório de pesquisa*. Porto Alegre: PUCRS 2008.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary. *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988.

PEREIRA, Vera Wannmacher. *Aprendizado da leitura: produção, aplicação, investigação e socialização de jogos em ambiente virtual e ambiente não-virtual*. Porto Alegre: PUCRS. Relatório de Pesquisa, 2007.

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

WOLFF, Clarice Lehen. *Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2008.