



SEÇÃO: EDITORIAL

Aprender e ensinar a ler e a escrever: abordagem cognitiva

Teaching and learning how to read and write: a cognitive approach

Maria da Graça Pinto¹

orcid.org/0000-0002-4842-991X
mgraca@letras.up.pt

Vera Wannmacher

Pereira²

orcid.org/0000-0002-2511-6814
verawpereira@outlook.com

Verônica Franciele

Seidel²

orcid.org/0000-0001-6643-2154
veronica.seidel@edu.pucrs.br

Recebido em: 05/02/2021

Aprovado em: 05/02/2021

As respostas endereçadas à chamada de artigos para o presente número da revista *Letrônica* colocam o leitor que se manifeste atraído pela temática para que aponte o respectivo título – “Leitura e escrita em perspectiva cognitiva: aprendizado e ensino” – perante toda uma gama de abordagens que contribuirão com certeza para o seu enriquecimento, muito em especial, se a sua esfera de atuação for no terreno, independentemente do grau de ensino em que se enquadre.

Justifica-se abrir este editorial com duas perguntas. A primeira corresponde, sem mais, ao que se espera de quem lê e de quem escreve e, a segunda busca, por sua vez, saber o que estuda quem tem como objeto do seu *métier* o processamento da leitura e da escrita.

É bem verdade que quem pesquisa, nesta como em outras áreas, também terá de arrogar a si, supostamente com competência, os atos de ler e de escrever. Acresce que, quanto mais se avança em um determinado processo, desta feita na leitura e na escrita, não se deve escamotear que tanto mais provável se torna e, inclusive, ansiado que se registre um distanciamento que leve a observar mais criticamente a operação em curso, em uma aproximação ao que tipifica o *modus operandi* de um pesquisador.

Ainda que se possam verificar sobreposições de posicionamentos, em um ou em outro cenário, convém começar por separar os dois modos de encarar os processos verbais em discussão. Nesta oportunidade, para que se jogue melhor com o andamento da apropriação das habilidades de ler e de escrever, assim como com o que esse implica em uma ótica cognitiva, também em um ângulo desenvolvimentista, optou-se por tomar como ponto de partida testemunhos de crianças³ que estão a dar os primeiros passos na alfabetização e, conseqüentemente, no letramento.

Das respostas dadas pela população auscultada à pergunta o que é ler, selecionaram-se as que permitem acompanhar a forma como o ser humano, já a partir dos três anos de idade, se pode expressar a esse



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Porto (UP), Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Porto, Portugal.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil.

³ Os testemunhos das crianças foram coletados de forma verbal, pelas professoras em uma escola do distrito do Porto em 2017. Para preservar as identidades dos participantes, eles são identificados apenas pela idade.

respeito, facultando o estabelecimento de um paralelismo com o que é defendido pelos teóricos.

Se, para uma criança de três anos e 11 meses, ler "é quando se conhece as letras", para outra, de três anos e quatro meses, em contrapartida, "é os livros". Aos quatro anos, por seu lado, já se pode constatar na mesma criança (quatro anos e 11 meses) a alusão conjunta às letras e às histórias, face à pergunta o que é ler: "é ler letras e ler histórias". Conquanto a associação a letras e a livros, em resposta à "o que é ler", seja retomada em crianças de cinco anos, resulta produtiva para os fins em vista neste texto, a seguinte resposta de uma criança de cinco anos e 10 meses ao que entende por ler: "é olhar e depois falar para dizer". A ideia veiculada por essa criança, de uma profundidade única, assemelha-se às que nos são transmitidas por mais algumas crianças do primeiro ano de escolaridade. São elas: "[ler é] escutar as letras e as sílabas" (seis anos e cinco meses); "[ler é] olhar para as sílabas e dizê-las" (sete anos e um mês); "[ler] é juntar as letras e ver qual é o som que dá" (sete anos); "[ler é] olhar para uma letra e ver o som que ela faz" (seis anos e oito meses); "[ler] é dizer as letras, juntá-las e fazer as palavras que lá diz" (sete anos); "[ler é] fazer o som das letras" (seis anos e 11 meses).

Interessa dar nota, a título de exemplo, como as respostas acima transcritas se distinguem das dadas acerca do que significa ler por dois estudantes universitários.⁴ Um refere que ler "[lé] compreender um texto em determinada língua quando esta se encontra codificada em forma gráfica através das convenções ortográficas" e outro adianta que ler "é acção que um ser humano faz para compreender e saber algo sobre um assunto".

Em síntese, as perspectivas apresentadas estão em harmonia com o que autores como Elkonin (1988) e Emig (1997) dão a conhecer acerca do que para eles constitui a leitura.

Citamos duas definições de leitura de Elkonin (1988), que nos interessam especialmente nesta

ocasião, quando tenta contra-argumentar posições tomadas por colegas que apontavam que ele só contemplava nessas descrições o domínio da técnica de leitura e não a compreensão. Ao definir assim a leitura, como prossegue o autor, nunca deixou de ter presente que ler também é compreender. Nem poderia ser de outra forma. A leitura nunca se poderia ficar pela etapa preliminar da decifração (GIROLAMI-BOULINIER, 1993). De resto, a ligação da leitura à compreensão está bem patente nos depoimentos de estudantes universitários que figuram neste texto. Seja como for, essas definições mostram-se muito produtivas para que este texto possa prosseguir, razão pela qual se transcrevem agora: "[r]eading is the re-creation of the sound form of a word on the basis of its graphic representation",⁵ e "reading is the re-creation of the sound form of a word according to its graphic model" (ELKONIN, 1988, p. 367).⁶

Quando bem observadas, as definições de Elkonin, surgidas originalmente em 1976, contemplam já o que pôde constatar-se nas respostas acima transcritas dadas por algumas crianças portuguesas acerca do que entendem por ler. Ou seja: as crianças parecem especialmente sensíveis à transcodificação que caracteriza o ato de ler e veem nele um recriar do lado da língua que lhes é mais familiar, o oral, a partir da sua representação gráfica. Muito de psicolinguístico se pode lóbrigar nessa tarefa, devedora tanto de um desenvolvimento a nível de linguagem como cognitivo (PINTO, 2017).

Na trilha de Elkonin, Emig (1977) identifica a leitura com um processo de criar, porquanto guarda o processo de originar para a escrita. Lê-se assim em Emig (1977, p. 123): "Reading is creating or re-creating but not originating a verbal construct that is graphically recorded." Note-se, neste contexto teórico, a pertinência do testemunho supracitado de uma criança de cinco anos e 10 meses acerca do que entendia por ler: "é olhar e depois falar para dizer". Não obstante

⁴ O primeiro depoimento é de um estudante de licenciatura e o segundo de um estudante de mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto concedidos à primeira autora deste texto em fevereiro de 2017.

⁵ "a leitura é a re-criação da forma sonora de uma palavra apoiada na sua representação gráfica" (ELKONIN, 1988, p. 367, *tradução nossa*).

⁶ "a leitura é a re-criação da forma sonora de uma palavra de acordo com o seu modelo gráfico" apoiada na sua representação gráfica" (ELKONIN, 1988, p. 367, *tradução nossa*).

haver outros testemunhos presentes neste texto que vão na mesma direção, o que é retomado neste momento oferece uma visão do processo de leitura que se enquadra de um modo mais puro na aludida operação de transcodificação.

Em consonância com o que é para Emig (1977, p. 123) o processo de escrita, ou seja, "Writing is originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded", revelam-se os entendimentos do que é escrever de duas crianças de cinco anos: "[escrever é] pegar numa folha e num lápis e escrever e desenhar uma história que está no cérebro e sai pela boca quando falo" (cinco anos e 6 meses) e "Pego no lápis e vou escrever e desenhar uma história que tenho na cabeça ... a cabeça é para pensar e a boca para falar e escrevo com a mão" (cinco anos e 8 meses).

Nestas passagens, sobressaem o *criar* – a transcodificação – acima focada e o *originar*, o recuperar algo que se encontra na mente do seu autor, tirando partido da mão e da tecnologia disponível. A ideia do originar está igualmente presente no testemunho de uma outra criança de seis anos e 10 meses: "[escrever é] pensar numa coisa para escrever".

É natural que nos estudantes universitários o processo de originar esteja mais adstrito à escrita, como se pode verificar no seguinte fragmento: "Escrever é materializar os nossos pensamentos. A acção que nos permite dar forma às ideias e reflexões que habitam a nossa mente [...] É de certo modo uma tentativa de imortalização das nossas ideias que definem e estruturam a pessoa que somos."

Releva do exposto a inevitabilidade da ligação da leitura e da escrita à cognição, tendo essa de ser observada como um complexo de atividades, isto é, tomada em uma acepção plural.

Poderá mesmo acrescentar-se que a aproximação a ambos os processos verbais – leitura e escrita – têm de ser considerada multicognitivamente, muito na linha da abordagem à pronúncia de Odisho (2007). Acontece que essa forma de operar se torna mais latente quando a leitura e a escrita demandam uma posição mais crítica, uma

maior desenvoltura e um maior rigor de redação.

Observe-se o labor multicognitivo que exigem a leitura e a escrita retratado seminalmente pela pena de uma estudante universitária.⁷

No que me diz respeito, [...] fui *confrontada* com muitos textos e, claro, com vários textos de diferentes autores com conceitos diferentes e apoiando-se em várias áreas de estudo sobre o mesmo tema.

Se digo *confrontada* é porque a atitude de *leitura* desses vários textos sobre o mesmo tema, me obrigou a vários níveis de *confronto*. O primeiro de mim com cada um dos textos separadamente; o segundo com os vários textos perante o mesmo tema, ou seja, o que os *distingue* e o que os *associa*; o terceiro nível de confronto, de novo o de mim própria com a *síntese* comparativa obtida e a minha opinião pessoal.

O estudo *comparativo* e finalmente *sintetizado*, resultou de um trabalho *reflexivo* sobre a linguagem escrita. E, por sua vez, esse estudo reflectir-se-á, num *trabalho escrito* pelo receptor, trabalho que deverá usar algum termo técnico ou definição de conceito retirados dos textos estudados. Dir-se-á que a linguagem usada "copia" o que encontrou.

Mas no trabalho de síntese referido como último nível, o receptor usará a sua linguagem própria *matizada* com o que de fundamental pensou retirar dos textos. Já não é a linguagem copiada, mas a linguagem *reflectida*.

O excerto aqui partilhado, que bem podia ter sido redigido por um estudioso da matéria em apreço, ocorre com itálicos acrescentados ao texto original, à guisa de sublinhados, com o objetivo de ressaltar as marcas multicognitivas que devem atravessar o trabalho crítico de leitura e de escrita que se espera a nível superior e que deve ir sendo preparado ao longo do trajeto escolar.

Abstraindo da etapa escolar/académica em que se situem os alunos/estudantes, importa que possuam boas bases de leitura e de escrita e que prossigam os seus caminhos com a ideia de que mais e mais terão de assimilar, de consolidar e de praticar para que possam dar uma resposta cabal ao que lhes é requerido quer na sua vida académica, quer posteriormente ou concomitantemente na sua carreira profissional. Quanto mais consciente estiver quem ler ou quem escrever dos

⁷ Depoimento de uma aluna de mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto concedido à primeira autora deste texto em maio de 2009.

processos que têm em mãos, mais proficiente se torna, igualando-se gradativamente aos que sobre eles refletem. Qualquer sociedade só pode aguardar – e mesmo acalentar – esse esforço se tiver como designio o melhor para os seus membros.

Naturalmente, essas etapas têm suas especificidades – seus objetivos próprios, seus caminhos possíveis, seus resultados desejados, mas também suas convergências. Nestas estão os processos próprios da leitura e da escrita e a consciência (DEHAENE, 2012) sobre eles. Encontra-se também a busca da proficiência para os cidadãos que compõem a sociedade. Tanto o respeito às especificidades como a busca das convergências para o crescimento pessoal e social são fundamentais para constituição do norte para a leitura e a escrita e, certamente, para seu aprendizado e ensino. Nessa abrangência em perspectiva cognitiva, diante do exposto até aqui, há vários pontos que podem ser salientados, estando de algum modo presentes nas produções desta edição da *Letrônica*.

Talvez caiba dar relevo ao estabelecimento de interfaces, pois trazem a possibilidade de ampliar as conexões em dimensões diversas e, assim, fortalecerem o eixo cognitivo, do que decorre a perspectiva adotada neste número, acolhendo tanto as interações internas da linguística como as externas, incluindo os diversos campos de conhecimento. Esse desenho propicia a iluminação dos processos de leitura e de escrita e favorece a necessária explicitação para o ensino e o aprendizado produtivos.

Esse ponto privilegiado está no âmago do tema desta edição em perspectiva cognitiva, uma vez que o aprendizado supõe a realização de vínculos múltiplos pelo aprendiz, reunindo conhecimentos prévios específicos, conhecimentos amplos de mundo, conhecimentos linguísticos de todos os âmbitos, enfim a aproximação de uma diversidade significativa de históricas vivências e múltiplos aprendizados. Nesse caminho, o ensino segue o mesmo entendimento, pois seu planejamento deve necessariamente considerar tais condições, entre outras, na escolha dos textos, no estabelecimento dos diálogos, na preparação das tarefas,

na condução dos processos e na definição dos caminhos avaliativos.

Na interface interna da Linguística, as diversas dimensões constitutivas da linguagem atuam em sincronia – fonema, morfema, vocábulo, sentença, texto/discurso – sempre em contexto. Isso faz com que sejam benéficas as relações entre fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, em seus diversos modelos teóricos.

Na alfabetização, momento de aprendizado inicial da leitura e da escrita, inferências cognitivas e metacognitivas fundamentam a decodificação e, naturalmente, a compreensão. No prosseguimento dos anos escolares do mesmo modo, pois a inferência sobre o significado de uma palavra pode resultar da observação do seu lugar sintático na sentença, assim como o significado dessa pode depender de outra que a antecede ou a segue.

Na interface externa da Linguística com outros campos do saber, os estudos sobre processos cognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita, bem como de seu aprendizado e seu ensino, ganham sustentação na conexão com as artes, com a literatura, com a filosofia, com a psicologia cognitiva, com a fonoaudiologia, com as neurociências, com a medicina, com a informática, entre outras possibilidades e exigências.

É precisamente no estabelecimento de conexões como as acima indicadas que o conhecimento se amplia, se aprofunda e se reconstitui. Não há mais lugar para saberes, desejos, movimentos e caminhos isolados. Esforços para o atendimento a interesses individuais tendem a se extinguir rapidamente. Os empenhos que apostam no bem-estar da vida dos cidadãos usualmente têm a oportunidade de uma permanência maior. A temática desta edição recebe também esses benefícios, assumindo a psicolinguística um espaço importante por sua natureza interdisciplinar de nascimento e desenvolvimento, já anunciada há bom tempo por Slama-Cazacu (1979).

A partir dessa concepção, os tópicos cognitivos ganham sustentação e se situam como de fundo na leitura e na escrita bem como no seu ensino e aprendizado, estando entre eles especialmente o

processamento e a consciência nos atos de ler e escrever, pois fornecem importantes indicativos sobre como esses eventos ocorrem e sobre sua relevância para a organização da aprendizagem.

O processamento da linguagem (SMITH, 2003) abrange movimentos que dirigem a atenção para as unidades menores observando-as e, gradativamente, compondo-as e, para a totalidade, decompondo-a em suas unidades constitutivas. No primeiro, o movimento é considerado ascendente e, no segundo, é denominado descendente. Essa dupla possibilidade garante a análise do material escrito em seus elementos constitutivos e favorece a realização de processos produtivos. No caso da leitura, para observação de algo escrito e, no caso da escrita, de algo em produção.

Esse duplo movimento é interativo, se alterando conforme a situação – objetivos de leitura/escrita, conhecimentos prévios e estilos cognitivos dos participantes, e características dos textos. É provável que haja uma tendência para o ascendente no caso de o participante ter poucos conhecimentos sobre o assunto ou a linguagem. Do mesmo modo, é provável que o participante tenda ao descendente se confia em seus conhecimentos.

O processamento da leitura e da escrita tem vínculos com as estratégias de leitura, procedimentos cognitivos e metacognitivos de escolha do participante, conforme a situação de leitura/escrita. A literatura sobre o assunto apresenta diferentes possibilidades de estratégias, havendo as mais próximas ao procedimento ascendente, como é o caso da leitura detalhada – como as mais próximas ao descendente, como ocorre com o *skimming* e a predição. No entanto, é importante registrar que tais tendências variam conforme a situação de leitura/escrita. A estratégia de inferência, por sua vez, depende de procedimentos ascendentes buscando as pistas linguísticas e dos descendentes trazendo à tona conhecimentos prévios.

Desse modo, ao ter como objetivo buscar uma informação específica no texto, o leitor provavelmente utilizará um *scanning*. Se seu objetivo for fazer uma aproximação inicial e global, possivelmente utilizará um *skimming*. Caso seu objetivo seja organizar um resumo, terá de utilizar uma leitura detalhada.

No ensino, especialmente nos anos iniciais, é importante que o professor tenha esses conhecimentos para, assim, poder encaminhar propostas de trabalho que colaborem para o desenvolvimento dos estudantes no que se refere ao manejo produtivo dessas estratégias, considerando as situações comunicativas que podem se apresentar.

Ao tratar de processamentos e de estratégias, naturalmente há que considerar a consciência, que consiste em um processo metacognitivo que o participante utiliza para refletir sobre seus próprios processos. Constituem-se em importantes referências as concepções sobre consciência desenvolvidas por Baars (1993), Bächler (2006) e Dehaene (2001).

Desenvolvida por Baars, a teoria do espaço global da consciência (*global workspace*) considera que os conteúdos conscientes estão contidos em um espaço global: uma espécie de processador central usado para mediar a comunicação com um conjunto de processadores especializados não conscientes. Quando esses processadores especializados precisam transmitir informação para o resto do sistema, mandam informação para o espaço global que atua como uma espécie de quadro comunitário, acessível a todos os outros processadores (TEIXEIRA, 1997).

Bächler (2006) apresenta as propriedades da consciência: tem um foco circundado por informações que proporcionam um contexto, é dinâmica, tem um ponto de vista, necessita de uma orientação. Consiste no traço central da mente, o que significa que ela é indispensável para compreender qualquer processo cognitivo, sendo que sua estrutura intencional a vincula ao mundo. No caso da consciência sobre a linguagem, é fundamental a significação das palavras, das frases e dos discursos.

Dehaene (2009) relata que em seus experimentos evidencia-se o fato de 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, conforme indicado acima.

Essas concepções de consciência (DEHAENE, 2001) são importantes para tratar especificamente da consciência linguística. 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; e é intencional na busca da análise de algum ponto específico.

A consciência linguística, que aqui interessa especialmente por seu vínculo com a compreensão e a produção do texto, pode estar voltada para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada à memória declarativa, e pode estar direcionada para o manejo desses elementos linguísticos, associando-se especialmente à memória procedimental. Nesse entendimento, a consciência linguística (GOMBERT, 1992) pode focalizar determinado segmento linguístico, considerando sempre o contexto dos demais segmentos. Essa condição faz com que ela seja categorizada de acordo com cada um desses segmentos – consciência fonológica (fonema como eixo); consciência morfológica – o vocábulo em sua estrutura como ponto de atenção; consciência sintática com a sentença em observação; consciência léxico-semântica, com o significado em análise; consciência pragmática (com os sentidos e o contexto como centro); e consciência textual (com atenção na superestrutura, na coerência e na coesão do texto). Tendo a consciência textual como ponto de atenção do texto/discurso (GOMBERT, 1992), é preciso ter presente que ele é organizado em planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual. Desse modo, é inerente a esse processo a observação de todos esses planos e de todas as unidades linguísticas constitutivas do texto. Isso significa que a consciência textual direciona sua atenção para esses componentes, mas com o trânsito por todos os planos linguísticos e as unidades que os constituem.

Nesse entendimento, como exposto até aqui, salientam-se, como pontos a considerar, no ensino e no aprendizado da leitura e da escrita, a nitidez das definições (e seu uso) dos procedimentos de decodificação, codificação, compreensão e produção, assim como de cognição e metacognição, de modo a oportunizar condições, aos aprendizes das sucessivas etapas de ensino e aprendizado, de desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, lendo e escrevendo em autonomia como cidadãos que merecem tais investimentos.

Nessa dimensão está organizada esta edição da *Letrônica*, sendo encontrados esses pontos, de um modo ou outro, nos 23 artigos que a compõem. Abrindo este número como autoras convidadas, Ângela Filipe Lopes e Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, no artigo intitulado "A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspectos da sua complexidade neuropsicolinguística", discorrem acerca dos processos de aprendizagem e ensino da leitura e da escrita em L2 por adultos. Além disso, apresentam alguns mecanismos cerebrais que controlam o processamento da leitura e da escrita, discutindo o processamento bilíngue subjacente à compreensão e à produção escritas em L2.

O segundo artigo que integra esta edição, intitulado "Descontinuidades entre aquisição da produção oral e aprendizagem da escrita", pertence à autora convidada Leonor Scliar-Cabral. Nele, discutem-se as premissas envolvidas no processamento cognitivo que ocorre na alfabetização para a escrita, indicando que existem muitas semelhanças entre o processamento da produção oral e o da escrita e evidenciando, assim, a necessidade de trabalhar de forma consciente a conversão dos fonemas em seu respectivo grafema para que esse processamento seja bem-sucedido.

Em seguida, consta o artigo "Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral", também de autoras convidadas. Nele, Carla Cristina Fernandes Monteiro e Fernanda Leopoldina Parente Viana descrevem um programa de promoção do desenvolvimento da competência comunicativa oral, destinado ao sétimo ano de escolaridade, e apresentam os

impactos da aplicação desse programa durante um ano letivo, em duas escolas públicas do Norte de Portugal, percebendo um ganho nas habilidades verbais, paraverbais e não verbais dos estudantes participantes desse programa.

O quarto artigo, da autoria de Vera Wannmacher Pereira, Dhalele Santana Schmidt e Diovana Silveira Baldez, intitula-se "A superestrutura na compreensão leitora e na consciência textual: uma intervenção pedagógica em tecnologias múltiplas" e aborda o desempenho de alunos do sexto ano de escolas do Rio Grande do Sul quanto à compreensão leitora e à consciência textual. Por meio da aplicação de testes antes e depois de oficinas utilizando materiais em tecnologias múltiplas, as autoras concluem que os materiais empregados contribuíram para um avanço nos escores de compreensão leitora e de consciência textual dos estudantes.

"Comportamento ocular durante a leitura e compreensão de uma questão de raciocínio lógico", de Francine Baranoski Pereira, Ângela Inês Klein e Ana Lúcia Pereira, constitui o quinto artigo desta edição, que busca investigar o comportamento ocular, por meio da análise dos mapas de opacidade, do número e da duração média das fixações e do tempo de resolução de uma questão de análise de um diagrama. Para isso, as autoras empregaram um rastreador ocular de 500 Hz, que permitiu acompanhar os movimentos oculares durante a leitura, a compreensão e a resolução da questão.

No sexto artigo, da autoria de Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler, Francine Baranoski Pereira e Ângela Inês Klein e intitulado "Laboratório de processamento visual e a pesquisa com rastreamento ocular", são apresentadas pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Processamento Visual da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em diversas áreas do conhecimento que utilizam o rastreamento ocular como metodologia. Além disso, exemplificam-se algumas ferramentas de visualização de dados empregadas em investigações sobre movimentos oculares realizadas nesse laboratório.

Em seguida, consta o artigo da autoria de Juliana do Amaral e Bruno de Azevedo, denominado

"What research can tell us about the interaction between dyslexia and bilingualism: an integrative review", que efetua uma revisão de literatura, procurando identificar pesquisas relevantes acerca da interação entre dislexia e bilinguismo nos últimos vinte anos. A partir de onze estudos selecionados do Portal de Periódicos da CAPES, as autoras identificam conclusões contrastantes.

No oitavo artigo, "Letramento dominante e prática social: reflexões sobre a linguagem jurídica e a relação de poder com o jurisdicionado", Luzia Fernandes do Nascimento propõe uma reflexão sobre o fato de a linguagem jurídica representar um instrumento de poder e segregação entre a Justiça e o jurisdicionado. Para isso, a autora considera o estilo linguístico presente nas decisões judiciais e em outros textos emanados dos espaços jurídicos, bem como a falta de letramento social para atuação do indivíduo nos espaços institucionalizados.

"Leitura e compreensão leitora sob as óticas da Psicolinguística e da Análise do Discurso: uma aproximação", escrito por Graziella Steigleder Gomes e Tamiris Machado Gonçalves, discorre sobre leitura e compreensão leitora a partir de noções provindas da psicolinguística e da análise do discurso. As autoras buscam, assim, promover uma aproximação entre essas áreas e, por meio de uma revisão bibliográfica, evidenciam que ambas contemplam a relação autor-texto-leitor.

Dionatan Bastos Cardozo e Lêda Maria Braga Tomitch são os autores de "Using tasks as a pre-reading procedure to enhance L2 reading comprehension of narrative texts", décimo artigo desta edição. A partir de dados de nove estudantes de uma escola pública participantes de dois testes de compreensão leitora aplicados após a leitura de textos selecionados, evidencia-se que as tarefas de pré-leitura são capazes de promover a compreensão leitora de textos narrativos em L2.

Já o artigo "Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil", da autoria de Jacqueline Travassos de Queiroz, Alina Galvão Spinillo e Lianny Milenna de Sá Melo, investiga a compreensão oral de textos narrativos, expositivos e argumentativos em crianças da Educação Infantil. Além disso, discute as impli-

cações educacionais de promover intervenções precoces para desenvolver a compreensão oral de textos antes mesmo de a criança saber ler, conferindo papel relevante à Educação Infantil no que concerne ao desenvolvimento de habilidades linguísticas preditoras da compreensão leitora em anos escolares subsequentes.

Após, Clarice Beatriz da Costa Söhngen e Danielle Massulo Bordignon, no artigo denominado "Estratégias metacognitivas: uma reflexão a partir do ensaio acadêmico", dissertam o aprendizado da leitura e da escrita como processos metacognitivos em ensaios acadêmicos da área jurídica. A partir disso, as autoras mostram que muitas produções revelam dificuldades quanto à competência escritora e leitora e evidenciam que o desenvolvimento das competências metacognitivas pode contribuir para o aprendizado dos estudantes.

O décimo terceiro artigo, "O guessing game e o texto literário", de Brendon da Cunha Lussani e Roberta Silveira Carvalho, objetiva exemplificar como o jogo cognitivo de adivinhação proposto por Goodman (1976) pode ser apresentado de forma concreta. Para isso, os autores utilizam o conto "O homem da favela", de Manuel Lobato, demonstrando um caminho possível para o percurso de compreensão e estabelecendo conexões entre os traços linguísticos do texto e os conhecimentos prévios do leitor.

"Estudo piloto de validação do conteúdo e da confiabilidade de uma tarefa de uso da estratégia de predição leitora aplicada a estudantes do Ensino Fundamental", redigido por Danielle Baretta, Caroline Bernardes Borges e Patricia de Andrade Neves, visa elaborar um instrumento para examinar o uso da predição leitora por alunos do ensino fundamental. Esse instrumento é aplicado pelas autoras a alunos do sexto ano desse nível de ensino e, após assegurar validade de conteúdo pela análise dos juízes e das respostas dos alunos, considerado passível de aplicação a uma amostra maior e mais representativa.

Em "Consciência textual: uma alternativa para desenvolver a leitura e a escrita", Jéssura Chaves aborda a relação entre compreensão leitora, consciência textual e escrita argumentativa, com o

objetivo de verificar a correlação entre essas variáveis e propor estratégias pedagógicas capazes de potencializar a compreensão leitora e a escritura de textos argumentativos por intermédio da consciência textual. Os resultados obtidos confirmam a correlação entre as variáveis avaliadas, indicando a necessidade de estimular mais precocemente o raciocínio argumentativo nas escolas.

No décimo sexto artigo, "De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF", Clarice Lehnen Wolff e Tâmis Görbing Bastarrica investigam o efeito da rima contida em poemas infantis como desencadeadora de análise nos diferentes níveis de consciência linguística (fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual e pragmático). A partir disso, as autoras reconhecem e elaboram um perfil das habilidades que necessitam de maior estímulo durante o período de alfabetização.

Ana Paula Rigatti Scherer e Caroline Secretti Maieron, no artigo intitulado "Relação entre a consciência sintática e a escrita da frase em estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental", analisam a relação entre consciência sintática e escrita da frase de alunos de primeiro e segundo anos de uma escola pública. Com base nos resultados, observam que, quanto melhor o desempenho em consciência sintática, melhor a qualidade da frase dos alunos.

Em "Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita", Marina Lara Rodrigues e Maria Regina Maluf apresentam uma revisão da literatura brasileira publicada no período de 2015 a 2020 sobre aquisição da linguagem escrita com foco nas ciências cognitivas da leitura. A partir disso, categorizam a produção sobre os componentes essenciais na alfabetização, identificam as principais tendências e apontam áreas potenciais para o desenvolvimento do tema.

No décimo nono artigo desta edição, "Evidências de validade e normas de desempenho na Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras (TEPP) para estudantes do 4º e 6º anos", Jaqueli-

ne de Carvalho Rodrigues, Lisiane França Garcia Franquilin Pereira, Jerusa Fumagalli de Salles, Helena Vellinho Corso e Luciana Vellinho Corso analisam o desempenho de 181 alunos do quarto e do sexto ano na Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras (TEPP). As autoras identificam que a TEPP se relaciona com medidas de ortografia, atenção, memória, funções executivas, linguagem e habilidades aritméticas, demonstrando evidências de validade convergente.

"Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização", de autoria de Mariana Terra Teixeira e Aline Fay de Azevedo, visa discutir e trazer exemplos efetivos sobre como as teorias neurocognitivas de aprendizagem da leitura podem auxiliar a pensar em um método de alfabetização e de ensino da leitura mais eficaz. Ademais, as autoras criam um panfleto informativo para professores de ensino fundamental sobre práticas para o ensino da leitura com base no método fônico.

Taís Bopp da Silva, autora de "Atenção e emoções: um binômio para o ensino da leitura", apresenta três fatores apontados pela literatura que podem modular a relação entre atenção e emoções – a relevância de estímulos distratores, a motivação e as características individuais dos sujeitos. Reflete, ainda, sobre como a consideração desses elementos pode beneficiar o professor no planejamento do ensino da leitura.

Em "Ultrapassando os limites entre o natural e o cultural: uma revisão neuropsicolinguística sobre a aquisição da leitura", Isadora Rodrigues de Andrade e Anieli Improta França objetivam revisar o panorama atual sobre a base neurocognitiva da aquisição da leitura. Discutem, dessa forma, como as descobertas da neurociência e da psicolinguística podem e devem impactar o ensino de leitura, contribuindo para a construção da autonomia e da cidadania do indivíduo.

Fechando a edição, há a entrevista intitulada "Aprender a ler corretamente: software para diagnóstico e terapia de disléxicos", realizada com o professor Dr. Reinhard Werth, da Universidade Luís Maximiliano de Munique, por Angela Inês Klein e Bernardo Limberger. Nesse diálogo, Werth mostra

que a dislexia pode ter diferentes causas, não sendo, portanto, um transtorno único e independente.

Acreditamos que os textos que compõem esta edição da *Letrônica* apresentam um panorama relevante acerca da leitura e da escrita em uma perspectiva cognitiva e podem contribuir para a divulgação científica sobre o tema. Desejamos uma boa leitura.

Referências

BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University, 1993.

BÄCHLER, Rodolfo. Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. *Rev GU*, v. 2, n. 4, p. 432-438, 2006.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*, 24 nov. 2009. [Entrevista concedida al Edge Foundation, Inc. Disponível em: http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html. Acesso em: 15 jul. 2010.

DEHAENE, Stanislas. *The cognitive neuroscience of consciousness*. Cambridge: The MIT Press, 2001.

ELKONIN, Daniil B. Further remarks on the psychological bases of the initial teaching of reading. In: DOWNING, John A. (ed.). *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R*. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988. p. 365-426.

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, Illinois, v. 28, n. 2, p. 122-128, 1977.

GIROLAMI-BOURLINIER, Andrée. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

GOODMAN, Kenneth S. Um jogo psicolinguístico de adivinhação. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (org.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976. p. 259-271.

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

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Porto, v. 2, p. 3-28, 2007.

PINTO, Maria da Graça Castro. *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita: do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica*. Porto: Universidade do Porto, 2017.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1979.

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

TEIXEIRA, João Fernandes. A teoria da consciência de David Chalmers. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.

Maria da Graça Pinto

Doutora em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), no Porto, Portugal, professora catedrática jubilada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), no Porto, Portugal.

Vera Wannmacher Pereira

Doutora em Letras, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil e pós-doutora em Psicolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Desenvolve pesquisas sobre processamento da leitura e da escrita, seu aprendizado e ensino, tendo como perspectiva a Psicolinguística em suas interfaces e como suporte ao uso de tecnologias múltiplas.

Verônica Franciele Seidel

Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Bolsista CNPq.

Endereço para correspondência

Vera Wannmacher Pereira

Avenida Lavras, 335

90460-040

Porto Alegre, RS, Brasil