

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA DE PEÇAS PUBLICITÁRIAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Evana Izabely Ribeiro de Souza ¹

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de alfabetização, as crianças se familiarizam com variados gêneros e suportes textuais. Seja por meio da leitura mediada pelo professor durante as aulas ou pelo contato com os textos no ambiente familiar, a expectativa é de que as crianças, ao término desta primeira etapa da educação básica, sejam capazes não apenas de decodificar as letras, sílabas e reconhecer palavras; mas também de reconhecer a funcionalidade de cada gênero/tipo textual corrente na sociedade e construir sentido(s) do que leem, de modo a interagir adequadamente com os textos disponíveis dentro e fora de seu ambiente escolar.

Sabendo que o processo de compreensão acontece de forma independente e simultânea em relação à aquisição de outras habilidades fundamentais para a leitura de textos (como a decodificação e os conhecimentos sintáticos), é fundamental que os alunos sejam envolvidos na atividade de leitura que objetiva a construção de sentidos de forma engajadora e instigante desde a etapa pré-escolar, como *ouvintes ativos* – termo utilizado por Bofarull (2003). Não apenas ajudar as crianças a lerem, mas a compreender o sentido e funcionalidade daquilo que se lê.

Pensando nisso, surgem algumas perguntas: como são abordados os textos durante o processo de desenvolvimento da compreensão leitora com estudantes do ciclo de alfabetização? Que textos são explorados na escola? No que concerne à produção de sentido, o quanto as crianças nesta etapa de ensino conseguem realizar de forma autônoma e o quanto são dependentes da intervenção docente?

Este trabalho se propõe a analisar e comentar de forma breve o processo de construção de sentido durante a leitura de textos publicitários feita por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. A escolha do segundo ano para a análise se deve ao fato de que as crianças neste estágio encontram-se – ao menos teoricamente – no meio do ciclo de alfabetização; e com as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este passa a ser o último ano do ciclo. Portanto, é interessante lançar um olhar à forma como a compreensão leitora se processa entre crianças que, espera-se, estejam lendo com alguma fluência.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa foi realizada com um grupo de dez alunos de segundo ano de uma escola no Cabo de Santo Agostinho/Pernambuco. Foram selecionados dois anúncios publicitários, dispostos em página inteira e publicados em revistas de circulação nacional. Houve o cuidado de escolher anúncios que tivessem alguma proximidade com o cotidiano das crianças; sendo o primeiro de uma marca de maionese e o segundo, de uma campanha de apoio a um hospital.

A escolha pelos anúncios publicitários se deve ao fato de serem textos de fácil acesso, e próximos ao cotidiano das crianças. Além disso, a publicidade tem características que se

¹ Analista Educacional na Secretaria Municipal de Educação do Ipojuca – PE. E-mail: evanaizabely@gmail.com

assemelham a cartazes, tendo as informações organizadas de forma não linear e o suporte de elementos não verbais - cores, imagens, elementos tipográficos (Chartier et al 2011).

Antes do contato com as crianças, houve um encontro com a professora da turma, com o objetivo de obter de antemão os dados acerca do nível em que as crianças se encontravam àquela altura do ano letivo. Foi identificado que do grupo, duas crianças ainda tinham muitas dificuldades no que concerne à decodificação. As demais estavam dentro do que se considera esperado para alunos de segundo ano.

A coleta de dados aconteceu em um encontro com as crianças, que aconteceu em maio de 2019 e seguiu a seguinte ordem: apresentação e breve conversa sobre os hábitos de leitura das crianças, identificação dos conhecimentos prévios destas sobre textos publicitários, explicação da atividade, exposição do primeiro anúncio, leitura dialogada do mesmo, exposição e leitura dialogada do segundo anúncio.

DESENVOLVIMENTO

Miguel, Pérez e Pardo (2012) chamam a atenção para o fato de que no início da vida escolar (aqui referindo-se ao início do processo de alfabetização), o reconhecimento das palavras/decodificação e estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas tem “um custo cognitivo”. “Se é preciso pensar em como lemos, é difícil pensar no que estamos lendo (que ideias são importantes, como podem ser ordenadas, com quais conhecimentos prévios podem se conectar, etc.” (Miguel, Pérez e Pardo, 2012, p. 66) A memória de trabalho é o recurso que está envolvido em todas estas ações que devem acontecer para que a leitura possa ser considerada bem sucedida.

O professor tem um importante papel nas turmas de educação infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental - o ciclo de alfabetização, que de acordo com a nova BNCC (BRASIL, 2017) vai até o segundo ano do E.F - como mediador da leitura, estimulando os estudantes a se manterem engajados na atividade e também conversarem sobre o texto em pauta. Chartier, Clesse e Hébrard (2011) atentam para a importância do desenvolvimento de um diálogo sobre o texto que é trazido para a sala de aula, e a valorização dos conhecimentos trazidos pelas crianças. Desde cedo, de acordo com Trabasso, Secco e van der Broek (1984 apud van der Broek, Kendeou, Lousberg e Visser, 2011) crianças já em tenra idade não só podem como efetivamente se envolvem em processos inferenciais, identificando relações e estabelecendo coerência. Portanto, o trabalho com estratégias de construção de sentido não precisa esperar que as crianças tenham amadurecido seu processo de alfabetização/decodificação para que a compreensão e construção de sentido seja desenvolvida. O desenvolvimento de ambas habilidades deve seguir conjuntamente.

Quando os leitores são iniciantes, eles não contam com os recursos que os ajudam a percorrer caminhos que levem à compreensão e interpretação dos textos que têm em mãos. Assim, outra tarefa que o professor desempenha enquanto mediador de leitura é o de fazer perguntas que ajudem os alunos a desenvolver a compreensão.

Estas perguntas podem ser feitas durante a leitura, em interrupções estratégicas, ou ao seu final. O momento em que as perguntas são feitas podem ter influência sobre o desempenho dos estudantes/leitores, sua memória de trabalho, capacidade de recuperar/recontar fatos em sequência.

Pesquisa realizada por van den Broek et al (2011) apontam para o fato de que o nível de compreensão leitora, independente da idade/fase escolar em que o indivíduo se encontra, é mais alto em crianças que são questionadas durante a leitura do que após a sua conclusão; opondo-se a estudos anteriores que demonstram que a interrupção da leitura para questionamentos se mostra contraproducente para crianças muito pequenas. (Goldman 2004 apud van den Broek et al 2011).

Brandão e Rosa (2011) elencam uma série de perguntas que visam à compreensão de textos, que podem ser utilizadas a fim de facilitar o processo de criação de sentido do texto pelos alunos. Dentre estas, destacamos as *perguntas de ativação de conhecimentos prévios*, *perguntas de previsão sobre o texto*, *perguntas objetivas ou literais*, *perguntas inferenciais*. Todas tem sua importância ao fazer com que os leitores-aprendizes tenham sua atenção direcionada a algum ponto do texto em questão, desenvolvendo habilidades de compreensão, extração de dados do texto e reflexão sobre o conteúdo lido.

A escolha das questões a serem feitas em sala de aula, como enfatiza van den Broek et al (2011, p. 261), precisa levar em consideração o tipo de informação que considera-se mais útil para o estabelecimento de coerência e, por consequência, a construção de sentido. Há que se ter o cuidado de não fazer perguntas que sejam óbvias a ponto de subestimar as habilidades do estudante ou que sejam baseadas unicamente nos conhecimentos prévios, sem se reportar ao texto para que sejam respondidas.

A leitura de um texto associada às informações adquiridas em outros textos e em instâncias externas deve promover a elaboração de inferências. Segundo Marcuschi (2012), há inferências que são autorizadas pelo texto e aquelas que não o são, que encontram-se em um “horizonte indevido”.

Cain e Oakhill (2014) apontam para o papel do conhecimento de vocabulário para a elaboração de inferências. De acordo com as autoras, um vocabulário extenso e aprofundado – com representações semânticas ricas, detalhadas e precisas – é de grande valia para a elaboração de inferências adequadas.

Também pode ajudar no processo inferencial o conhecimento prévio do suporte em que o texto é apresentado, e as regularidades do tipo ou gênero textual. As perguntas – abordadas no item anterior – também ajudam o leitor a elaborar inferências, refletindo sobre o que o texto diz que não está literalmente posto.

Ao preparar atividades de leitura, há que se levar em consideração o nível de maturidade dos estudantes tanto no nível linguístico como também etário. Outro fator relevante para a escolha dos textos que serão trabalhados em sala de aula consiste nos próprios hábitos e vivências de leitura do educador. Quando o professor leva para a sala de aula textos com os quais se identifica pode prover motivação extra para que os leitores/aprendizes se envolvam e prossigam na atividade leitora; ou *ajudas quentes*, como define Miguel et al (2012), que favorecem, inclusive, a resolução de eventuais problemas de compreensão.

Textos multimodais, como cartazes, infográficos, anúncios publicitários, entre outros, apresentam entre suas peculiaridades a não-linearidade no que diz respeito à disposição de informações. Segundo Chartier et al (2011), a distribuição das informações é feita de forma não-linear, mas com uma “construção tipográfica que faz gravitar em torno de uma informação ‘central’” (p. 124). São ainda, de maneira geral, textos curtos, que podem ser facilmente acessados.

Com base neste aporte teórico, procedeu-se a seleção dos anúncios publicitários – de produtos/serviços não direcionados especificamente para o público infantil, mas para o público em geral – e a leitura mediada pela pesquisadora. A sequência empregada foi leitura – escuta das observações e inferências das crianças – feedback (ajudas quentes) – perguntas de compreensão para estimular o aprofundamento da leitura – feedback.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O anúncio foi apresentado às crianças e então foi solicitado a elas que falassem sobre o que estavam vendo ali, de que se tratava o texto. Imediatamente uma aluna percebeu que o assunto do texto era uma maionese. A partir do reconhecimento deste elemento, outras

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

crianças fizeram inferências que ficam no horizonte indevido (Marcuschi, 2008), citando outros condimentos como catchup e mostarda, que não constavam daquele texto.

Realizar este tipo de inferências pode ser considerado algo comum, esperado, principalmente por crianças muito pequenas. Um item do texto pode suscitar lembranças de outras coisas e/ou situações que fazem parte dos seus conhecimentos prévios e que podem ajudar ou não na compreensão do texto em pauta. No caso aqui explorado, não houve qualquer efeito para o avanço na compreensão do anúncio.

Primeiramente, a atenção dos pequenos foi direcionada para o pote de maionese ilustrado na página; e só depois os demais alunos foram observando outros elementos, como o prato de arroz e os demais ingredientes que o compunham, como as verduras. Quando pedido que eles fizessem a leitura da frase que compunha o anúncio em pauta, os alunos também foram capazes de fazê-lo sem erros de decodificação, mas em uma velocidade mais lenta e com algumas pausas, o que é natural por se tratar de crianças que ainda estão consolidando suas habilidades de leitura. No entanto, não foram capazes de estabelecer uma relação do que estava escrito com a imagem. Assim, confirma-se o que Miguel et al (2012) afirmam anteriormente sobre o “preço cognitivo” a ser pago por uma decodificação que ainda tem algumas falhas. As crianças ainda estão pensando em como leem e utilizando uma boa parte da sua capacidade cognitiva, de sua memória de trabalho, em pronunciar cada palavra corretamente, mesmo sem ter o entendimento de itens como o vocabulário.

Percebe-se que algumas palavras presentes no anúncio são desconhecidas pelas crianças. Um vocabulário pouco extenso pode ser também um fator comprometedor na realização de inferências e, conseqüentemente, da compreensão global do texto. Cain e Oakhill (2014) afirmam que um bom nível de conhecimento de vocabulário pode ser mais importante para inferências globais do que para inferências locais, pois “ter representações semânticas ricas, detalhadas e precisas das palavras torna mais provável que inferências temáticas sejam feitas para estabelecer coerência.” (Cain e Oakhill 2014, p. 651)

Sem interferências por meio das perguntas, não foi possível para as crianças fazerem conexões. Também não foi possível para elas, ao menos naquele momento, compreender que o objetivo do texto era vender uma marca específica de maionese, e não simplesmente indicar que colocassem o ingrediente no arroz para obter um novo prato. À pergunta sobre o motivo de eles concluírem que qualquer marca de maionese serviria, uma das alunas responde: “porque toda maionese é igual.”

Na leitura do segundo anúncio, as crianças fazem conexões superficiais entre o nome do estabelecimento (um hospital) e da imagem expressa com o senso comum, que relaciona amor à imagem de um coração. Em outras palavras, diz: “o hospital agora tem um coração, então é de amor.” Ao serem perguntadas sobre o que o hospital estava precisando – a segunda parte do texto -, eles extraem diretamente do texto se direcionando ao que conseguiram decodificar e seus correlatos. Também não acontece por parte de nenhuma criança qualquer inferência ou referência a situações semelhantes – o que também soou surpreendente, uma vez que campanhas de solidariedade para hospitais ou instituições filantrópicas são relativamente comuns na sociedade, estando presentes até na televisão. Foi necessária a interferência com mais uma pergunta - “o que é preciso fazer para doar?” – para que eles avançassem para outros elementos do texto (os números disponíveis para doações)

Ao final da leitura, percebe-se que nesta altura do desenvolvimento da competência leitora, os alunos precisam de forma constante das perguntas como um suporte para a extração de informações do texto, a conexão entre partes deste e a produção de inferências, quando se aplica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sentido na leitura é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do leitor, e quanto mais cedo se iniciar o trabalho de compreensão leitora em sala de aula, melhor para o estudante, que conseguirá mobilizar funções cognitivas com mais fluidez, de modo que a leitura seja bem sucedida. O desenvolvimento de tais estratégias de compreensão, reitera-se, independe da fluência em decodificação; embora o oposto - uma decodificação deficiente - possa afetar a compreensão leitora.

Percebe-se a necessidade de, em sala de aula, também se proporcionar o acesso e leitura de textos autênticos de natureza diversa, como anúncios publicitários, cartazes, mídias diversas; indo além dos textos pensados e adaptados para aquele público. Desta forma, pode-se ampliar o interesse e motivação dos leitores em formação; bem como ajudá-los a se posicionar e refletir sobre a sociedade, o consumo, entre outros aspectos relevantes.

O que mais chama a atenção é o fato de que em nenhum momento da leitura dos textos selecionados as crianças se mobilizam para fazer perguntas sobre o texto, mas ficam esperando que um professor as direcione. Não é possível, com base apenas nos dados coletados em uma situação pontual, a que se deve a ausência de questionamentos. Mas é inegável que boa parte da formação do leitor crítico vem do desenvolvimento da habilidade de fazer perguntas pertinentes, de questionar o texto. Uma leitura que não dialoga com o texto e não o questiona em momento algum é meramente decodificação.

Um estudo futuro poderá explorar com profundidade a elaboração de perguntas por parte dos alunos durante atividades de leitura, para buscar entender se e como os estudantes vem sendo estimulados a perguntar ao texto e sobre o texto ao longo da aquisição de competência leitora no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Ciclo de alfabetização, Texto publicitário, Perguntas de compreensão, Inferências.

REFERÊNCIAS

- BOFARULL, M. T. Avaliação da compreensão da leitura: proposta de um roteiro de avaliação. In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. Compreensão de leitura – A língua como procedimento, Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: Aparecida Paiva; Francisca Maciel; Rildo Cosson. (Orgs.). Coleção Explorando o Ensino: Literatura. 1ed. Brasília: MEC/ SEB, 2010, v. 20, p. 69-88.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'anée psychologique/Topics in Cognitive Psychology*. 2014.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MIGUEL, E. S. PÉREZ, J. R. G. PARDO, J. R. Leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.
- VAN DEN BROEK, P.; KENDEOU, P.; LOUSBERG, S. & VISSER, G. (2011). Preparing for reading comprehension: fostering text comprehension skills in preschool and early

elementary school children. International Electronic Journal of Elementary Education, 4(1), 252-268.