

Iris Susana Pires Pereira
Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna
Instituto de Estudos da Criança
Universidade do Minho
Braga – Portugal
e-mail: iris@iec.uminho.pt

Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*

1. Introdução: O lugar da leitura e da compreensão leitora no jardim de infância.

Ultimamente, muita atenção tem sido prestada à fase inicial da formação da literacia em leitura, tendo sido dedicada especial atenção ao intervalo de tempo que decorre no jardim de infância. Tornou-se amplamente reconhecido e aceite que as bases da aprendizagem escolar da leitura e da escrita se erguem nesse período prévio ao do 1º ciclo.

Variadíssima investigação tem sido desenvolvida para conhecer e compreender as aquisições relativas à capacidade da leitura que as crianças realizam durante essa fase. Neste texto, centro a minha atenção em factores que foram identificados pela investigação como cruciais para a posterior aprendizagem formal da leitura e que se desenvolvem predominantemente no jardim de infância.

Tanto quanto me é possível sintetizar, esses factores são de dois tipos. Uma linha de investigação chamou a nossa atenção para o peso que o desenvolvimento da linguagem oral tem neste processo. Algumas investigações sublinharam a importância de uma capacidade oral bem desenvolvida, tanto a nível lexical quanto ao nível gramatical (Guisado et al. (1991)): mostrou-se que as crianças com uma boa competência oral facilmente aprendem a ler; outras investigações demonstraram ainda a importância de desenvolver a consciência sobre aspectos da linguagem oral (Alegria (1985)): verificou-se que quanto melhor as crianças reconhecem rimas, sons, palavras, erros nas frases, tanto melhor aprendem a ler.

* Parte deste texto foi apresentado no *VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, Peuebla, México, em Outubro de 2002, com ajuda financeira do Instituto Camões e do CESC-IEC, UM.

Outra corrente tem-se dedicado a mostrar a importância da capacidade *literacia emergente* (Clay, M. 1972), essencialmente promovida através dos contactos das crianças com a linguagem escrita. Alguns provaram que quanto melhores e mais claras forem as ideias que as crianças pré-leitoras desenvolvem, por exemplo, quanto à natureza e função da linguagem escrita, tanto melhor será a aprendizagem da leitura (Clay (1972); Downing (1984); Ferreiro and Teberosky (1985); Goodman (1984), Teale e Sulzby (1992)). Outros, como por exemplo Morais (1994), chamaram a atenção para a importância da leitura de histórias às crianças. Este autor defende que, para além de tal prática proporcionar um ambiente oral linguisticamente rico (sendo, por isso, um *input* óptimo para o desenvolvimento da linguagem oral), outras duas razões há para ler histórias às crianças. Sendo a única forma possível de envolver crianças não leitoras no processo de leitura, a leitura de histórias em voz alta às crianças apresenta-se assim como a única via de captar os seus afectos pela leitura. O último argumento deste investigador, que se prende com as vantagens cognitivas da leitura de histórias às crianças, é, na minha opinião, o mais poderoso dos três. Morais refere que, a este nível, para além de ampliar o conhecimento do mundo, a leitura de histórias possibilita “àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1994:180, tradução livre). Neste texto, centro-me especificamente na actividade de leitura para as crianças não-leitoras e é minha intenção, daqui em diante, discutir como essa actividade pode e deve ser levada a cabo para proporcionar a iniciação no mundo da compreensão leitora.

2. O que fazer para preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão leitora?

Como consequência das muitas investigações que mostraram que a *literacia em leitura* deve e pode ser promovida desde tão cedo quanto possível, houve, nas últimas décadas, um desenvolvimento claro nas práticas educativas de leitura no jardim de infância. Por exemplo, em Portugal, Viana (2001) apresenta os resultados de um programa desenvolvido para estimular a compreensão leitora no jardim de infância, e que, simultaneamente, procura promover a competência e a consciência linguística oral e a consciência do escrito. Conta-se diariamente uma história, sobre a qual se questiona as crianças, pedindo-lhes informação específica sobre o conteúdo, as suas opiniões,

sentimentos, sensações e conhecimentos relacionados. Às crianças também é pedido que expliquem frases ou que as parafraseiem; que identifiquem uma palavra nova (que o educador escreve) e que formem frases usando essa nova palavra; depois de cada história ouvida e compreendida, as crianças recontam-na, reconto esse editado pelo educador. Semanalmente, lêem-se notícias de jornais. Os resultados da aplicação deste programa foram estimulantes a todos os níveis.

Semelhante ao nível dos conteúdos mas algo diferente na finalidade é a proposta de Lea McGee (1998), já que o seu interesse é o de mostrar como ensinar literatura às crianças não leitoras. Esta autora descreve diversas estratégias e ilustra-as através da descrição de interações entre adultos e crianças do jardim de infância proporcionadas pela leitura de histórias em voz alta. Defende que os pais ou educadores podem ajudar as crianças não leitoras a construir sentido a partir do texto escrito pedindo às crianças para inferir informação, tanto antes como durante a leitura; pedindo às crianças que hipotetizem acerca do que possa acontecer a seguir no texto ou que pensem nas razões para que determinadas acções tenham acontecido; pedindo-lhes que recontem os acontecimentos; que nomeiem o que aparece nas ilustrações ou que aí localizem as personagens; levando-os a recordar o que sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido; ajudando-os a analisar personagens e a partilhar os seus sentimentos pessoais ...

Esta investigadora salienta que estas são actividades cognitivas de nível superior, com uma riqueza diferente das actividades de nível inferior, como são recitar um texto em voz alta. Acrescenta que *sem surpresa, as crianças aprendem mais sobre como construir sentido a partir das interações com histórias que exigem níveis cognitivos superiores* (Mcgee: 170). Em síntese, a sua ideia é a de que, ao proporcionar actividades de exigência cognitiva superior, a mãe ou o educador ajudam a criança a entender o texto de uma forma activa e pessoal, mas, e o que é mais importante, desta forma as crianças começam a aprender que estratégias usar para criar sentido no momento ler literatura sozinhos (Mcgee: 1998:162).

Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000) também se referem à leitura de histórias às crianças do jardim de infância. Sugerem que essa leitura deve ser dividida em três momentos, a que nos podemos referir como de *pré-leitura, leitura e pós-leitura*, um procedimento metodológico que, aliás, é frequentemente mencionado a propósito do

ensino da leitura a crianças e jovens leitores (cf. Solé, 1992). Por exemplo, sugerem a realização de discussão de vocabulário a partir de palavras desconhecidas antes mesmo de ser feita a leitura da história, tanto para o aumento do vocabulário das crianças quanto para o aumento da compreensão e fruição da história. Referem também a vantagem de parar a leitura em momentos chave e de levar as crianças a prever o que virá a seguir. Depois da leitura, consideram pertinente regressar ao vocabulário e ilustrações e discutir a história de modo a permitir que as leituras pessoais possam aflorar na compreensão da mensagem (Neuman & Bredekamp: 29-30). Estas investigadoras defendem, tal como as anteriormente citadas, que as crianças pré-leitoras devem recontar as histórias pelas suas próprias palavras. Esta actividade, dizem, ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar os detalhes em sequência. Mais, permite às crianças construir o conceito de “história”, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções (Neuman & Bredekamp: 30). Acrescentam que *o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão*, já que têm de analisar e resumir o que aprenderam (Neuman & Bredekamp: *idem*). Referem ainda que as actividades de tipo *story stretcher* (actividades de ampliação da história), usando bonecos ou o flanelógrafo, e as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação pessoal e essencial da mensagem.

Felizmente, as actuais Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar, publicadas em 1997, ancoram-se nas mais recentes aquisições investigativas nesta área. Especificamente sobre a emergência da competência leitora, é explicitamente indicado aos educadores que partilhem as suas estratégias de leitura com as crianças não leitoras, pedindo-lhes que prevejam os conteúdos a partir do título ou da sequência de eventos já lida, levando-os a identificar os personagens e as suas actividades, levando-os a procurar determinada informação, a identificar a ideia principal ou a reconstruir informação. Também muito importante, do meu ponto de vista, é a recomendação de que estas actividades de leitura incluam outro material que não livros de histórias: livros de poesia, dicionário, enciclopédias, jornais, revistas ... Ao fazê-lo, é dito aos educadores que as crianças são introduzidas nos métodos de leitura (M.E, 1997:70-71).

Em conclusão, há um reconhecimento generalizado e convergente da possibilidade de promover a compreensão leitora desde o jardim de infância. Mas, como preparar as crianças não leitoras para a compreensão leitora? Será que programas de promoção de compreensão como os acima descritos são a única ou a melhor forma para empreendê-lo em cada sala de jardim? Ou, por outro lado, devem os educadores seguir as suas intuições ao fazê-lo? A minha convicção é a de que existe um caminho alternativo, e que passa pela formação do próprio educador no campo da compreensão leitora. Na minha opinião, os quadros teóricos desenvolvidos sobre o processo de compreensão e que têm ajudado na promoção de tal competência em crianças leitoras podem orientar os educadores no desenho dos seus próprios programas de intervenção.

3. O que tem a investigação dito sobre compreensão leitora?

A compreensão leitora tem sido alvo de diversa investigação, que não sistematizarei aqui. Contudo, há uma referência que não posso deixar de referir, dada a sua relevância para o assunto em destaque neste texto: o trabalho de Judith Irwin, publicado em 1986. Esta investigadora define a compreensão leitora como uma actividade complexa, resultante da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor¹.

Irwin identifica cinco processos de leitura, nameadamente os microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e processos metacognitivos, que qualquer leitor competente usa simultânea e interactivamente para compreender qualquer texto. O quadro 1 esquematiza esse conjunto de processos.

¹ Esta é uma versão muito parcelar da definição original. Para a versão completa, consulte-se o trabalho da autora referido na bibliografia.

PROCESSOS BÁSICOS DE COMPREENSÃO

Microprocessos	Processos Integrativos	Macroprocessos	Processos Elaborativos	Processos metacognitivos
Reconhecer Palavras Agrupar palavras Microselecção	Processar coesão: - Compreender Referentes -Compreender Conectores Inferir	Macrosselecção: - Identificar Ideias principais - Resumir Organizar (Compreender as estruturas textuais)	Prever Formar imagens mentais Responder afectivamente/ Apreciar Mobilizar/ Integrar conhecimentos prévios Raciocinar	Compreender o processo de compreensão na leitura Monotorizar (Identificar e reparar a falta de compreensão) Estudar

Os microprocessos são processos básicos de leitura, dado que são responsáveis pela compreensão da frase. De acordo com a autora, incluem a capacidade de reconhecer palavras, de agrupar palavras em unidades sintáticas de significado e a capacidade de identificar a ideia principal de cada frase, a que chama microselecção. Tal como as restantes capacidades microprocessuais, esta é fundamental na leitura, porque a tentativa de memorização de um texto na sua totalidade inviabilizaria o seu tratamento.

A leitura de um texto não envolve apenas esta capacidade microprocessual. Há outras capacidades necessárias, como, por exemplo, a de ligar e de relacionar as frases entre si. Irwin reconhece-o ao descrever os processos integrativos na leitura. Estes processos envolvem a capacidade de processar a coesão frásica e de inferir. Os mecanismos coesivos que Irwin identifica na leitura de um texto são os mecanismos anafóricos e de conexão. Qualquer bom leitor tem de ser capaz de encontrar o significado de palavras como *eles* ou *ambos* e de encontrar o significado de orações ligadas por palavras como *porque* ou *apesar de* (que, note-se, podem ou não estar realizados no texto) para obter uma ideia do texto que lê. O seguinte exemplo é da autora, e ilustra perfeitamente o funcionamento dos processos integrativos, especialmente activos na tradução em português, que permite, ao contrário do inglês, a omissão do sujeito:

(1)

Sally foi de bicicleta à loja. John seguiu-a. Furou-se-lhe um pneu. Desatou a chorar.

(Sally went to the store. John followed her. Het got a flat tire. He cried.)

No momento de ligar as frases entre si, o leitor necessariamente identifica os referentes das palavras sublinhadas; infere o sujeito dos predicados *furar-se um pneu* e de *desatar a chorar*; infere a existência de uma conexão causal na última oração (*desatou a chorar porque não podia continuar a segui-la*). No entanto, há mais informação não explícita com que o leitor tem de preencher esta sequência linguística para que dela faça sentido: *que Sally ia provavelmente comprar algo; que John estava a segui-la em bicicleta; que o furo foi na bicicleta dele e não na dela; e que ele provavelmente gostava da rapariga*. A este último conjunto de movimentos Irwin chama inferências, que fornecem ao leitor importantes aspectos em falta na informação dada (Irwin: 38).

Mas qualquer acto de leitura de um qualquer texto resulta na obtenção de um conjunto organizado de ideias representativas, para o que é fundamental, segundo Irwin, ser capaz de compreender a organização interna do texto e de fazer macroselecção. Estas capacidades são as que constituem os macroprocessos de leitura. De acordo com a autora, ser consciente da macroestrutura dos textos permite ao leitor parafrasear ou resumir o texto correctamente e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto.

Os movimentos elaborativos acontecem porque o leitor competente se envolve activamente no processo de leitura, i.e., porque, na sua leitura, vai mais além do

resultado proporcionado pela aplicação dos processos vistos até aqui. No processo de leitura, o leitor faz previsões sobre o texto, activa os conhecimentos prévios de que dispõe sobre o assunto, cria imagens mentais e reage sentimental ou racionalmente ao que lê. Estes movimentos são importantes para a construção de uma representação do texto relevante para o leitor.

Por último, mas não de menor importância, surgem os processos metacognitivos. Irwin refere que um bom leitor também realiza estas operações mentais sempre que lê um texto, pois pára e adopta uma estratégia de remediação adequada sempre que depara com um problema de compreensão, seja de âmbito microprocessual (ex. uma palavra que desconhece ou um sintagma extenso), integrativo (ex. uma frase pouco explícita ou um parágrafo complexo), macroprocessual (ex. uma estrutura textual nada simples) ou elaborativo (ex. um texto sobre um assunto pouco familiar). A importância de controlar desta forma o processo de leitura é inquestionável, pois dela depende a progressão e a consecução de qualquer leitura, bem como a autonomia na sua realização e o grau de envolvimento no texto. A este propósito, Irwin é da opinião de que os aprendizes de leitores devem ser iniciados no conhecimento de cada um dos processos de leitura até aqui descritos, de forma a que a gestão do processo seja totalmente explícita. Ainda de âmbito metacognitivo é a capacidade do leitor em centrar a sua atenção em certas partes do texto que depois quer lembrar ou transformar em conhecimento. Por outras palavras, saber ler envolve a capacidade de colocar questões sobre o que está a ler e de procurar as respostas específicas, saber tirar notas e sublinhar. Sobre esta última capacidade, Irwin afirma que *muito embora estes procedimentos (...) sejam sobretudo trabalhados com alunos mais velhos, talvez fosse útil começar a encorajar o aparecimento destes hábitos logo que as crianças são levadas a relembrar informação* (p. 96).

Se tudo isto é o que um leitor competente faz para entender um texto, então parece-me incontornável que qualquer programa de formação de leitores profissionais deverá estar estruturado sobre o conjunto de processos acima descrito. A própria Irwin sugere actividades didácticas destinadas a treinar cada um dos processos de leitura que vai referindo.

Todavia, adverte que não é só através da realização destas actividades específicas para promover movimentos mentais específicos que se obtém uma boa

preparação nos alunos. Irwin alerta para o papel fundamental que o professor tem enquanto modelo explícito da forma como se lê e se compreende. Dito de outra forma, a autora afirma que as crianças também aprendem a ler quando observam o que o próprio adulto faz para compreender o que lê.

4. Iniciar o treino da compreensão da leitora no jardim de infância.

Como espero ter ficado claro na primeira parte deste texto, a iniciação da compreensão leitora no jardim de infância está amplamente reconhecida e implementada. Contudo, a questão sobre o modo de introduzir as crianças pré-leitoras nesse complexo processo foi deixada sem resposta. Espero que, ao longo deste texto, se tenha tornado claro que será manifestamente insuficiente deixar o educador seguir as suas intuições no momento de levar a cabo actividades de compreensão de um texto. Por outro lado, o seguimento “cego”, de tipo *copy and paste*, de programas de promoção da compreensão leitora descritos na literatura pode não resultar por variadíssimas razões, sendo a que mais me preocupa a que resulta de o educador não compreender a razão para estar a fazer o que o programa sugere.

As três experiências e conjuntos de sugestões descritos na secção 2, que certamente pareceram interessantes ao leitor, podem agora ser reanalisadas em termos dos processos de leitura envolvidos. Uma breve análise permite verificar que em cada situação há, de facto, o treino das crianças em movimentos cognitivos básicos na leitura caracterizados na proposta de Irwin. Pode até afirmar-se que todos os processos cognitivos são mobilizados se considerarmos as três propostas em conjunto. Porém, quando consideradas separadamente, conclui-se que, numa ou noutra, certos processos não foram considerados e que outros foram sobrevalorizados. Na verdade, creio que estas propostas não valem tanto por aquilo que deixam ver, como por aquilo que lhes subjaz e que, para um educador não informado, não será nada evidente.

O quadro teórico sobre compreensão leitora acima descrito apresenta-se, na minha opinião, como um instrumento precioso para os educadores de infância (e, evidentemente, para todos os professores de leitura). O seu conhecimento é extraordinariamente útil no desenho e preparação de actividades, pois estão definidos os movimentos para os quais se devem conduzir as crianças. A operacionalização deste quadro permite a cada educador (e pude de facto observá-lo enquanto formadora de

futuros educadores de infância) pensar práticas sistemáticas, equilibradas e adequadas ao seu grupo.

No entanto, tudo isto exige que também os educadores de infância recebam uma preparação teórica sobre o processo de compreensão na leitura. Parece-me portanto totalmente infundada a ideia de apenas incluir nos *curricula* dos futuros professores do primeiro ciclo em diante formação a este nível. Esta é a sugestão que gostaria de deixar com este texto. Creio que, se as crianças pré-leitoras forem submetidas a um programa de linguagem que seja empreendido por um educador bem (in)formado, estarão a ser efectivamente preparadas nos movimentos necessários para fazer sentido da leitura desde muito cedo, e esta parece-me uma mais valia impagável nos tempos que correm.

5. As crianças devem ser conscientes da actividade de leitura

Julgo ser necessário acrescentar um comentário final, já que neste texto me refiro exclusivamente a leitores emergentes. Existe, a meu ver, um perigo em que incorre o trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora no jardim de infância e que é o de as crianças o encararem como simples *audição*. Felizmente, os educadores de infância estão hoje mais cientes que nunca do significado de *leitor emergente* e de como é importante que, nas crianças do jardim de infância, emergam ideias claras sobre a leitura e a escrita. Por isso, não será, a meu ver, irrelevante para estes leitores emergentes observar o texto que está a ser lido, como não será nada extemporâneo que o educador explique que estão a tentar compreender o que está escrito no livro ou jornal, e não deixar que as crianças pensem que todo o exercício que estão a realizar é sobre algo que ele (educador) disse. Assim, para além de os ajudar a clarificar ideias sobre a actividade de leitura, o treino das crianças nos processos de compreensão leitora poderá traduzir-se em óptimos fundamentos à iniciação da escolaridade formal.

Referências:

Alegria, J. (1985). “Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *In Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Clay, M. (1972). *Reading. The Patterning of complex Behaviour*. Auckland, NZ: Heineman Educational.

Downing, J. (1984). “Clarté cognitive et conscience linguistique” *in Les Dossiers de l’Education*, 11/12, 31-43.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Irwin, Judith (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice Hall.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Rio Tinto: Asa.
- Goodman (1984). "The development of initial literacy." In H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Eds.) *Awakening to Literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational.
- Guisado, A. C.; González, R. P.; Rico, A. M. & Gascón, M. E. S. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escola Española S. A.
- Mcgee, L. (1998). "How do we teach literature to young children?" in Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (eds.). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, Delaware: IRA
- M. E. (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. D.E.B. – Núcleo de Ensino Pré-Escolar.
- Morais, J (1994). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Neuman, s. & Brekamp, S. (2000). "Becoming a reader: a developmentally appropriate approach" in Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (eds.). *Beginning Reading and Writing*. NY & Newark: The Teachers College Press & IRA.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de Lectura*. Barcelona: Ice, U.A.B.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwo, NJ: Ablex Publishing.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Braga: UM-IEC