

## **“QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA?”... A COMPREENSÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dilian da Rocha **Cordeiro** – PCR

### **Resumo**

O presente trabalho teve como objetivo conhecer as concepções sobre leitura e compreensão de textos escritos de professoras que atuavam nos últimos anos da Educação Infantil. Os sujeitos de nossa pesquisa foram duas professoras da rede municipal do Recife, que atuavam nos grupos IV e V. Partimos do entendimento de que a compreensão de texto é algo que pode ser ensinado desde a Educação Infantil (BRANDÃO, 2006; CHARTIER, 1996). Adotamos o conceito de leitura como construção de sentido (SOLÈ, 1998) e defendemos que algumas habilidades específicas de leitura devem ser desenvolvidas para essa compreensão (OAKHILL & CAIN, 2004). Realizamos entrevistas semi-estruturadas a fim de conhecer como as professoras entendiam o ensino da leitura e da compreensão de textos com crianças pequenas. Observamos que estas tinham uma representação de leitura bastante positiva. Porém, não identificavam a compreensão de textos como objeto de ensino e que as atividades de leitura, mesmo sendo uma prática rotineira, não tinham como objetivo o desenvolvimento da compreensão de texto pelas crianças.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora; leitura; Educação Infantil

## **“QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA?”... A COMPREENSÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

### **Introdução**

Sem sombra de dúvida uma das aprendizagens que se espera que a escola promova com êxito é a leitura. Desta forma, muito se tem debatido sobre o tema com diferentes enfoques, sobretudo, no Ensino Fundamental. Com a introdução da Educação Infantil no Ensino Básico, tal discussão passou a assumir uma maior importância também para o segmento da educação de zero a seis anos. Mas, como a escola pode formar bons leitores. No meio acadêmico há a defesa de que devemos alfabetiza

letrando e que o aluno deve estar em contato com os mais diferentes gêneros textuais se apropriando de seus usos e funções. Nesse contexto os alunos deve explora o texto de forma a compreendê-los e não apenas “decodificá-los”. Mas o que a escola tem feito para que os alunos realmente compreendam o que leem? Considerando a importância do professor para o ensino da compreensão de leitura, nos questionamos sobre as bases desse ensino na etapa da Educação Infantil. Assim, buscamos conhecer que concepções têm os professores sobre leitura e compreensão de leitura.

Partimos do princípio de que embora entender aquilo que lemos pareça algo básico e naturalmente esperado, isto demanda habilidades muito complexas que, tal como recomendam Chartier (1996) e Brandão & Rosa (2010), já podem ser ensinadas a crianças pequenas quando escutam textos lidos para elas.

Sabemos que um dos critérios estabelecidos para qualidade na educação toca diretamente nos objetivos e atividades desenvolvidas pelos docentes. Assim, sob nosso ponto de vista, conhecer melhor a prática pedagógica e os elementos que a constituem neste segmento educacional torna-se algo extremamente relevante.

## **Marco Teórico**

### *O que é compreender textos?*

Conforme temos destacado aqui, juntamente com outros autores, concebemos a leitura como uma atividade de construção de sentido (SOLÉ, 1998) em que o leitor, ao interagir com determinado texto, assume um papel ativo, utilizando-se de diversas estratégias para atingir seu objetivo com a leitura. O entendimento da leitura como construção de sentido envolve não apenas a capacidade de decodificar um texto, mas também, e talvez mais enfaticamente, a capacidade de compreender um texto.

Segundo Dole, Duffy, Roehler, e Pearson (1991) compreensão é o ato de interpretar significado com o texto. Ou seja, a compreensão não se restringe a extrair informações do texto, mas em conjunto com as informações do texto e os conhecimentos do leitor, chegar a construir um sentido para o texto.

Concebemos a compreensão de leitura não como um fenômeno restrito, mas sim, como um conjunto de habilidades que se desenvolvem concomitantemente. Na medida em que realiza tais habilidades, o leitor começa a compreender o texto e assim o integrar elementos do texto e elementos do seu conhecimento de mundo construindo uma representação mental do conteúdo do texto.

Compreender a estrutura de um texto envolve outros aspectos como identificar as ideias principais. Segundo Johnston & Afferbach (1985) considera-se que esta capacidade é a “essência da compreensão da leitura”. Essa competência, que a primeira vista, parece simples não é algo espontâneo para crianças pequenas. Vários estudos demonstraram que jovens leitores têm dificuldade em perceber o tema central ou as ideias principais de um texto e defendem que essa capacidade avança à medida que os leitores se tornam mais experientes. Tomar consciência dessa questão é algo importante para a compreensão da leitura.

Outro aspecto importante na compreensão de texto à capacidade de realizar inferências ocupa um lugar de destaque. Ou seja, a capacidade de preencher informações não explícitas no texto, mas essenciais para sua compreensão.

Oakhill & Cain (2004) advogam que as inferências tem papel imprescindível na compreensão do texto, pois exige que o leitor realize uma integração entre as informações expressas no texto e informações mais gerais para preencher informações não ditas explicitamente. Segundo as referidas autoras, as crianças são capazes de realizar inferências. Contudo, são menos propensas a realizá-las espontaneamente. Esse é um dado bastante relevante, visto que, aponta para a importância de um mediador no processo de compreensão de leitura com crianças pequenas.

Okahill & Cain (2011) num estudo longitudinal procuraram investigar se as habilidades de decodificação de palavras e compreensão de leitura eram determinadas por habilidades iguais ou diferentes nos estágios iniciais do desenvolvimento da leitura. O trabalho investigou um grupo de criança que foram testadas tanto em atividades de decodificação (precisão na leitura) quanto em atividades de compreensão de texto, em três momentos diferentes, considerando as habilidades de leitura (fluência na decodificação), vocabulário, consciência fonológica, conhecimento gramatical inferência e habilidades de integração, monitoramento da compreensão conhecimento e uso da estrutura da história, etc. Aos 7-8 anos, aos 8-9 anos e aos 10 e 11 anos de idade. As autoras concluíram que diferentes habilidades são preditoras da leitura (decodificação) e da compreensão da leitura. Assim, as habilidades de consciência fonológica revelaram-se preditoras da capacidade de decodificação o que, de certa forma já está estabelecido entre os especialistas. As habilidades de inferência, monitoramento da compreensão e conhecimento da estrutura da história, por sua vez, foram preditoras do desenvolvimento da compreensão leitora. Desta forma, fica

evidente que as habilidades preditoras da compreensão de leitura são distintas daquelas preditoras da alfabetização.

Okahill & Cain (2011) destacam algumas implicações de suas descobertas para a educação, já que ao identificarmos quais habilidades estariam relacionadas de modo causal ao desenvolvimento da compreensão, elas poderiam ser ensinadas às crianças. Desta forma, é importante encararmos a compreensão de texto como objeto de ensino.

#### *Alguns aspectos relativos à compreensão de textos escritos como objeto de ensino*

Como vimos anteriormente à capacidade de compreender um texto é algo que exige do leitor uma série de habilidades. Sendo uma atividade bastante complexa, sua aprendizagem não é algo que se dê de maneira natural como defendem alguns, argumentando que tal processo se dá como consequência da aquisição do sistema de escrita. Podemos afirmar que a leitura, no sentido lato, envolve duas atividades cognitivas distintas: a decodificação, ou seja, a transcrição dos signos gráficos e linguagem oral (leitura restrita) e a compreensão do significado da linguagem escrita. Partindo dessa distinção, assim como as habilidades de consciência fonológica devem ser exploradas visando a alfabetização, o ensino das habilidades que estão relacionadas à compreensão de leitura devem estar presentes também como objeto de ensino.

Estudos como os de Duke & Pearson, (2002) tem argumentado que o desenvolvimento da compreensão de leitura se dá mediante o ensino explícito das habilidades e estratégias de leitura. Desta forma, a compreensão de textos torna-se objeto de ensino requerendo do professor tanto conhecimento acerca do objeto em si, quanto das melhores estratégias didáticas necessárias ao seu aprendizado. Sabemos que um ambiente rico em textos pode sim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Contudo, consideramos que isso não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão textual de maneira sólida e eficaz.

Spinillo (2008), em um estudo de intervenção em que tinha por objetivo desenvolver a compreensão de leitura em crianças com dificuldades nessa área, pode concluir que é possível desenvolver as habilidades de compreensão. Participaram do seu trabalho quarenta e quatro crianças de baixa renda alunas da 4ª série da rede municipal do Recife. As crianças foram divididas em dois grupos: experimental e controle. Todos participantes realizam pré e pós-teste que consistiam em tarefas de responder perguntas, de resumo e de elaborar perguntas. Ao grupo experimental foi fornecida uma intervenção em sala de aula realizada pela professora. A intervenção foi composta em

12 sessões realizadas durante o horário de aula. A professora foi orientada antes e durante o período de intervenção. A orientação à professora consistia em leituras sobre o tema, planejamento das atividades e avaliação das atividades realizadas. Ao final da intervenção os alunos do grupo experimental demonstram melhor rendimento nas atividades testadas. Os dados desse trabalho demonstram categoricamente que o ensino efetivo da compreensão traz melhorias no desenvolvimento das crianças. Contudo, o trabalho também nos mostra, mesmo que indiretamente, a necessidade de pensar a formação do professor. Em seu trabalho, Spinillo (2008) realizou um processo de formação com o professor. Ou seja, proporcionando momentos de reflexão, tanto teórica (leituras sobre o tema), quanto prático (planejamento de situações). Mesmo não sendo interesse deste trabalho ele nos traz elementos para refletirmos sobre conhecimento do professor no que diz respeito ao ensino da compreensão. E a necessidade pensar a formação inicial do professor, no que diz respeito ao ensino da compreensão. Acreditamos que o professor deve entender a relevância do ensino de tais habilidades tendo formação teórica sobre o assunto e condições de trabalho que permitam a reflexão teoria x prática. Nesse processo de reflexão o professor também não deve deixar de considerar outros elementos que discutiremos a seguir.

- *O leitor*

Na tentativa pensar sobre como o sujeito constrói sentido do texto alguns autores ressaltam que o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios. Segundo Kleiman (1995), tais conhecimentos são saberes que o leitor constrói ao longo de sua vida a partir de sua relação com o meio e com outros sujeitos. Estes saberes são compostos pelo conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e textual e ocorrem em diversos níveis. Quando o leitor desconhece o significado de alguma palavra presente no texto compromete sua compreensão devido à falta de um conhecimento linguístico. Por outro lado, quando não há o conhecimento das estruturas do texto a compreensão fica deficitária devido à falta de um conhecimento textual. Assim, Kleiman (1995) vai afirmar que quanto mais conhecimento textual o leitor tiver mais fácil será sua compreensão.

Ainda segundo a autora, o conhecimento de mundo é o que adquirimos através de nossa inserção na cultura em que vivemos. Os conhecimentos que temos acerca das práticas culturais, como o que envolve o comportamento de um indivíduo em uma festa, um casamento ou outras vivências, também auxiliam na compreensão de texto que

envolva o relato dessas práticas. Como vemos o sujeito que lê traz uma série de conhecimentos que influenciam em sua compreensão. Contudo, ao discutir a compreensão textual não podemos nos concentrar apenas no leitor. O texto (como este está estruturado, o gênero a que pertence) tem também seu papel na compreensão.

- *O texto...*

Discutir a questão de compreensão leitora destacando o texto é algo que nos parece uma tarefa difícil, visto que, na maioria das vezes quando se percebe que um aluno ou qualquer leitor realiza uma compreensão inadequada do texto, se julga que o problema está no leitor. Raras são às vezes em que se questiona a qualidade da escrita do texto. Isso nos faz pensar que ainda há resquícios de um pensamento em que o texto é algo sacro e neste não residem falhas.

É importante ressaltarmos que o conceito de texto, assim como o de leitura passou por diversas definições e é importante trazer nesse momento a reflexão de que a leitura é um ato interativo entre leitor e autor, mediado pela materialidade do texto.

Apoiando-nos no que Koch (2008) apresenta entendemos que o texto vai além de um produto acabado e que é resultado de nossa atividade comunicativa. Portanto, no ato de produção de textos o autor realiza processos, operações e estratégias com a finalidade de dizer algo dentro de uma situação de comunicação. O ato de construção de um texto se constitui, portanto, numa atividade consciente e criativa.

Cabe destacar que as escolhas realizadas pelo autor como: o que dizer e como dizer tem certamente um impacto na compreensão que o leitor vai ter de um texto. Quando o texto não está organizado de maneira clara, evidentemente, o leitor pode ter dificuldades de compreensão não por falta de habilidade, mas por que o texto não deixou as pistas necessárias para assegurar sua compreensão.

- *O mediador*

É interessante observar que as grandes mudanças ocorridas no campo educacional se devem ao avanço das pesquisas em duas direções. A primeira diz respeito ao grande número de pesquisas voltadas a entender como ocorrem os processos de aprendizagem por parte de alunos. A segunda refere-se ao avanço das pesquisas de base nas diferentes áreas. Acredita-se que o avanço nessas direções deve resultar em melhorias para o ensino. Contudo, é importante ressaltar a centralidade do mediador que está entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser ensinado. No que diz respeito ao

ensino das habilidades de compreensão de leitura, como no ensino de qualquer conteúdo específico, é importante ressaltar que o professor desempenha um papel central. Desta forma, é importante olhar para a prática docente sob diferentes perspectivas procurando entender por que um professor age de determinada maneira. Discutiremos aqui, brevemente as ideias de Shulman (1986) que tenta explicitar a relação que o professor tem com o conhecimento e, Tardif (2012) que com estudos sobre saberes docentes têm demonstrado que, por meio da sua prática ele constrói um saber que lhe é próprio. Assim, ele advoga em favor de uma *epistemologia da prática*. Os saberes docentes não estão relacionados apenas aos aspectos teóricos e acadêmicos, mas ligados a dimensões históricas e subjetivas da vida do professor.

O destaque que damos as ideias desenvolvidas por Shulman (1986) é que estas nos permite entender que o professor, dentro do processo de ensino aprendizagem, aprende a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo a ser ensinado colocando o professor como sujeito, olhando para a prática do professor buscando entender a essência do seu conhecimento. O procura entender como um conteúdo é transformado em saber do professor e como passa a ser um conteúdo de ensino. Ou seja, como os professores pensam e compreendem determinado conteúdo procurando responder a questões como: que conhecimento acerca dos conteúdos tem os professores? De onde vêm os conhecimentos dos professores? Tentando responder essas questões Shulman (1986) identifica três categorias de conhecimento que compõem os saberes dos professores: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo), *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico do conteúdo) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

O *conhecimento do conteúdo* – refere à organização e a quantidade do conhecimento em si e de como este está presente na mente do professor. Ou seja, como o professor organiza os conhecimentos de uma determinada área, os conceitos, princípios, etc. Entende-se assim, que os conhecimentos dos professores vão além do simples entendimento dos fatos de uma disciplina. O professor não deve apenas saber os conceitos, mas compreender como este se relaciona com outras áreas e saber explicar por que determinada proposição é aceita como verdadeira.

Um segundo tipo de conhecimento do conteúdo é o *conhecimento pedagógico do conteúdo* – Este extrapola ao simples entendimento da matéria e envolve os aspectos de como determinada matéria pode ser ensinada. Assim, este tipo de conhecimento envolve as representações, analogias, ilustrações, exemplos que o professor tem acerca

de determinado conteúdo e de como se utiliza destas, para tornar determinado conteúdo compreensível.

Por fim, o autor apresenta o *conhecimento curricular* – Este é representado por uma gama de programas voltados para o ensino de assuntos específicos e tópicos de um determinado nível, ou seja, o currículo. Este conhecimento também envolve a variedade de materiais instrucionais (livro didático, texto alternativo, softwares, programas, materiais visuais, filmes, demonstrações de laboratório, etc.) que servem como indicação ou contra indicação para o uso de determinado currículo.

Além de pensarmos como o professor se relaciona com determinado conteúdo também é importante compreender como ele mobiliza seus saberes em sua prática. Assim Tardif (2012) define saberes docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012 p. 36) ele enfatiza a pluralidade e heterogeneidade do saber docente destacando os saberes da experiência afirmando que “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente” (p.54). É por meio da experiência que o professor constrói um saber específico e este saber é utilizado cotidianamente de forma concreta no desenvolvimento de suas atividades. É na experiência de trabalho que os professores desenvolvem o *habitus* (certas disposições adquiridas na prática e pela prática real). Estes saberes não estão sistematizados em teorias ou doutrinas e não são adquiridos nas instituições de formação nem dos currículos.

## **Metodologia**

No intuito de atingirmos nossos objetivos de pesquisa nos apoiamos em pressupostos qualitativos. Desta forma, tanto as categorias teóricas, quanto o próprio planejamento do estudo foram se constituindo ao longo do trabalho.

O nosso corpus foi constituído de duas professoras de Educação Infantil que atuavam na Rede municipal do Recife nos grupos IV e V, com formação superior. Como critério de escolha das professoras definimos: a frequência com que realizavam leitura em suas salas e indicação de seus pares de que realizavam um trabalho voltado para compreensão de leitura.

Realizamos uma investigação qualitativa, analisando as representações dos docentes expressas ao nível do discurso utilizando-nos de entrevista semi-estruturada. Aqui faremos um pequeno recorte destacando as concepções docentes a cerca da leitura e da



compreensão de textos escritos na Educação Infantil. A análise dos dados seguiu procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

### **Alguns resultados**

#### *Concepções das professoras de Educação Infantil sobre a leitura e o ensino da compreensão de textos escritos*

Um dos aspectos mais relevantes para nossa pesquisa é procurar investigar qual concepção de leitura as professoras adotavam e conseqüentemente como se dá o entendimento da compreensão de textos. Para chegarmos a tal conhecimento, procuramos conhecer, a princípio, como se dava o trabalho das professoras no que diz respeito ao ensino da leitura, a frequência com que as leituras eram realizadas e o que elas entendiam por leitura.

As professoras entrevistadas afirmavam que liam para os alunos com bastante frequência. No geral a frequência ocorria em média de 3 a 4 dias na semana a depender da semana. Como afirma: *“Olhe, acho que todos os dias”* (SR02/P64); *“Mas assim, todos os dias não. Mas eu acredito que pelo menos três vezes na semana, a gente tem isso garantido”* (SR01/P47).

O fato das professoras realizarem a leitura com frequência é um indicativo de que estas tem a leitura como algo importante e que deve ser explorada na escola. Contudo, resta nos saber até que ponto o discurso da importância da leitura traz a consciência da professora a necessidade de um ensino explícito e consciente da compreensão da leitura.

Parece-nos que a tônica está em desenvolver o hábito da leitura desde a Educação Infantil procurando estimular o prazer de ler. Isso fica evidente quando a professora explica que seu objetivo maior com a leitura nessa etapa está voltado para o deleite, para o prazer de ler: *“É... porque na verdade o...o... é... eu ainda acredito que eu sou daquelas que conta a história pelo prazer, pelo deleite, né?(...)”* (SR01/P82).

A concepção de leitura que as professoras apresentam parece estar muito relacionada com o desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura. Porém, acreditamos que o ensino da compreensão não esteja em oposição ao desenvolvimento da leitura nessa perspectiva. Ambas as professoras ao serem questionadas sobre o que é leitura demonstraram ter uma ideia bastante positiva da leitura e afirmavam que esta possibilitava a aprendizagem, a descoberta, a reflexão e que é algo prazeroso. Como podemos ver nos depoimentos:

*“Ah...depende. Ler, assim, é uma coisa boa! Que a gente aprende outras coisas, vê outras coisas,descobre outras coisas, imagina outras coisas, a gente viaja pra outro mundo, dependendo do que a gente tá lendo, do que tá vendo (S02R/P07). Ou ainda:*

Olha, pessoalmente eu sempre li por **prazer**, né? (...) Eu acho que tem que ter **prazer**. (...) eu acho que o texto tem que **conquistar**. (...) eu acho que ler é refletir, né? É. Eu acho que sim, porque você é **provocada** a refletir, né? Sobre aquilo. Não é possível que você leia algo e essa leitura não **provoque sensações**, pelo menos. (S01R/P130,132,133,136,137 grifos nossos).

Como podemos ver as professoras têm uma ideia bastante positiva do que é leitura e de que esta é algo relacional, em que há um processo de sedução, “conquista” entre livro/autor e o leitor. Há uma relação afetiva e isto pode estar relacionado à forma como as professoras foram introduzidas no mundo da leitura. Como aponta Yunes (2009 p.88) “a iniciação à leitura, para os que ainda dela conseguem se lembrar, tem um viés de aventura que atrai e amedronta, seduz e ameaça. No balanço dessa ambivalência, a relação efetiva, boa ou má, pode imprimir contornos duradouros à experiência de ler.” Esta experiência com leitura vai ser mais um elemento que constitui o conjunto de saberes que as professoras terão sobre a leitura. Ou seja, as experiências vividas pelas professoras também estarão na base do seu conhecimento de leitura formando os seus saberes docentes.

Também podemos perceber que a leitura sendo tomada como algo que provoca, seduz e conquista alguém, traz elementos que parecem se aproximar do entendimento de língua como interação. Pois se a relação é de sedução o texto deve ter elementos pra atrair, para conquistar. Podemos pensar assim numa relação/interação que há entre autor e leitor e, em se tratando de interação - alguém diz algo para outrem – o autor tem que enredar o leitor. Assim, leitura toma um sentido mais amplo e não apenas de uma capacidade de “decodificação”. Percebemos que os professores definem a leitura, mesmo que não explicitem essa relação utilizam se termos que nos remete a esta ideia. Nesse contexto os aspectos ligados à compreensão ganham uma grande relevância. Porém, nos parece que, mesmo reconhecendo a importância da leitura e apresentando elementos que remetem ao conceito de leitura numa perspectiva mais inovadora, parece que o reconhecimento da necessidade de um ensino voltado para a compreensão não é consciente por parte das professoras. Como nos mostra o depoimento a seguir: *“Olha, com a questão da compreensão, realmente eu não me lembro de ter elencado um*

*objetivo que fosse específico a isso, não, não vou mentir” (S01R/P81).* Por outro lado, é interessante observar que nenhuma das professoras fez referência a leitura como um processo de decodificação o que nos leva a inferir que as docentes têm um conceito mais amplo de leitura. Fica-nos a impressão de que os professores têm avançado no seu entendimento do que é ler, porém isso ainda não é capaz de mobilizar outras reflexões acerca de como deve se dar o ensino da leitura numa dimensão mais ampla que considere os aspectos ligados à compreensão.

Outro aspecto que nos chama atenção na fala das professoras é que a leitura é algo positivo a depender do texto. *“Ah...depende.(...) depende do que a gente tá lendo, do que a gente tá vendo” (S02/P07)* mais uma vez podemos ver uma relação entre texto e leitor. Parece que o prazer de ler não está apenas no sujeito. Isto estará relacionado ao texto que se lê, aos objetivos da leitura e ao contexto em que se realiza a leitura. No caso específico dessa professora também podemos dizer que isto está relacionado com os modos de ler e a sua experiência enquanto leitora na primeira infância. Ela relata que uma das pessoas que lhe introduziu no mundo da leitura foi seu pai e que este lia a Bíblia

Diante deste quadro podemos fazer um paralelo com aquilo que, durante a década de oitenta, foi visto como um avanço pedagógico. Referimos-nos à onda construtivista que equivocadamente levou muitos professores a acreditarem que alfabetização era um processo natural e de que as crianças dentro de “ambiente alfabetizador” conseguiriam se alfabetizar. Na tentativa de se realizar um trabalho que se desvinculava da “cartilha” muitos professores acreditavam não ser necessário um ensino intencional do sistema de escrita alfabética e que a alfabetização se daria através da imersão das crianças a um ambiente rico e estimulante. Nesse mesmo sentido, fica a ideia de que a compreensão de texto deve ocorrer a partir do estímulo, do gosto pela leitura e que a criança sendo levada a ler, naturalmente a compreensão acontecerá.

A frequência com que a professora realiza a leitura seria uma tentativa de ampliar às crianças o contato com o livro e criar um ambiente estimulante acreditando que a compreensão também se daria apenas por meio do contato com o livro.

Essa ideia não é algo que surja apenas do professor. Há toda uma atmosfera que favorece a difusão de tais ideias. Um discurso em prol da importância da leitura geral em toda nossa sociedade se evidencia também no discurso do professor que passa de certo modo a realizar um trabalho prioritário nesse eixo. Porém, esse discurso ainda

parece estar na superfície, não sendo capaz de mobilizar práticas mais conscientemente para o professor no que diz respeito ao ensino da compreensão.

Mesmo havendo um reconhecimento da importância da leitura o entendimento que o professor tem sobre a mesma é influenciado por seu percurso formativo. Como aponta Tardif (2012), as instituições de formação (inicial e continuada) de professores também é responsável pela construção de alguns elementos dos saberes docentes. Podemos ver essa relação no depoimento da professora em que explicita como o seu entendimento sobre a leitura é influenciado pelas formações que teve na própria rede em que o trabalho com leitura visava o puro desenvolvimento do gosto. “(...) *Eu me lembro que...num sei se numa formação que eu tive, ter essa leitura por deleite, depois que entrei na rede, depois que trabalhei em creche...*” (S01R/P82).

Em contrapartida os aspectos relativos à compreensão não são citados pela professora que também justifica tal ausência pela falta de formação que tratasse da temática como afirma: “*As formações continuadas davam esse tom [A professora refere-se à exploração do gosto pela leitura]. Eu não me lembro de ter passado por uma formação que tratasse da leitura sob essa perspectiva de... vamos ler para tentar ensinar as crianças a compreender, nessa idade. né?*” (S01R/P83).

Parece-nos que o ensino da compreensão não é visto como algo que pode ser ensinado tanto por parte da professora, quanto por parte das instancias formativas. Os cursos de formação continuada tendem a priorizar os aspectos mais lúdicos da leitura. Não queremos aqui argumentar em favor de um ensino da compreensão de maneira austera que desconsidere os aspectos lúdicos. O que chamamos a atenção, nesse contexto, é a falta de clareza de que se há exigência da formação de um leitor autônomo, crítico e eficiente, isso não ocorre como simples processo de fruição e fruto de uma mera apreciação estética. É necessário um trabalho sistemático e intencional por parte do professor uma vez que o processo de compreensão de texto, como vimos, requer habilidades específicas e diferentes daquelas envolvidas no processo de alfabetização. Como bem alerta Marcuschi (2008 p.229 grifos nosso) “compreender bem um texto não é uma atividade natural, nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade que se vive. *Compreender exige habilidade, interação e trabalho.*”

É interessante observar que o entendimento sobre o ensino da leitura com ênfase os aspectos lúdicos e estéticos seja reforçado pelas instâncias formativas que explicitam como meta do trabalho de leitura na Educação Infantil o desenvolvimento do gosto, do prazer e que pouco ou nada levam o professor a refletir sobre a necessidade do ensino

da compreensão. Mais uma vez alertamos que não somos contrários a exploração dos aspectos lúdicos e do desenvolvimento da leitura para o deleite. O que defendemos é que, em se tratando da escola, o trabalho com leitura deve ter uma intencionalidade pedagógica tanto das instancias formativas reguladoras, quanto por parte do professor considerando diferentes perspectivas de trabalho com a leitura.

Ressaltamos ainda que alguns documentos curriculares também não apresentam qualquer meta para o ensino da compreensão da leitura na EI. E, coincidentemente, a professora que pertence ao município que, em seus documentos normativos não apresentam nenhum objetivo para o ensino da compreensão, também não apresenta em seu planejamento qualquer meta de ensino sobre este aspecto. Isso nos faz refletir sobre o que Tardif (2012) coloca sobre os saberes dos professores. Estes são compostos por conhecimentos originados na formação (inicial e continuada) como também conhecimentos curriculares, ou seja, aqueles conhecimentos que a instituição apresenta como um saber que deve ser ensinado. Assim, se não há definição pela própria rede de que se deve ensinar a compreensão de texto desde a EI o professor não terá elementos suficientes para compor uma gama de conhecimentos ou saberes sobre o ensino da compreensão. Uma vez que, tanto nas formações, quanto nos documentos curriculares não há indicativo de que a compreensão da leitura seja entendida como objeto de ensino. Por outro lado, não podemos afirmar que o ensino da compreensão não ocorra. Pois, a professora mesmo não tendo consciência do ensino da compreensão, realiza atividades que contribuem para tal fim. Como por exemplo, quando a professora menciona o que pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura das crianças:

(...) Eu penso muito que seria também dos argumentos que a professora tem, vai ali construindo com a criança. Né? Se ela tentar buscar quais os conhecimentos que a criança já tem, anteriores, né? Dependendo da temática do livro, antes mesmo de ler o livro. Antes mesmo de ler a história, né? Você já perguntar a partir do título, daquilo que a capa tá apresentando, né? Você já fazer essas relações, acho que isso já influencia bastante (S01R/P97).

Ou ainda quando relata como realiza a leitura com seus alunos:

Quando eu vou lendo... né? Eu vou tentando ver as reações das crianças. Aí eu vou tentando... geralmente é assim... é... depende muito do texto, né? Mas geralmente eu pergunto. O que será que vai acontecer aqui? Será que ele vai conseguir fazer isso? Né?

Dependendo do contexto da história, né? Será que ele vai fazer isso? A mamãe vai aparecer? Enfim, relacionando a história, perguntando pra criar uma expectativa e também pra ver o que é que eles vão dizer, né? O que é que eles tão pensando a respeito. O que eles vão dizer, né? (S01R/P560).

Como podemos observar a professora consegue explicitar aspectos importantes para o ensino da compreensão como levantamento dos conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses. Mesmo não tendo elencado objetivos explícitos para o ensino ela consegue dizer aquilo que contribui para aprendizagem do aluno e ainda realizar uma leitura que parece favorecer o desenvolvimento da compreensão.

É interessante observar que o que a professora realiza está em consonância com o que as pesquisas apresentam como fator importante para a compreensão (OKAHILL & CAIN, 2011; DUKE & PEARSON, 2002). Assim, mais uma vez podemos perceber que os conhecimentos dos professores não se restringem aquilo que é apresentado em cursos de formação ou em propostas curriculares. Mas, de onde vêm os saberes dos professores? Como afirma Tardif (2012 p.36) “é um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ou seja, é um conjunto de conhecimentos que se entrelaçam e que orientam o fazer do professor de forma coerente. O professor na tentativa de ter os alunos sobre seu controle lança mão de algumas estratégias para prender a atenção destes e assim, termina por realizar estratégias de leitura que levam os alunos a se questionarem sobre o texto, a criar hipóteses e construir o sentido do texto. Como aponta Tardif (2012) é a partir do cotidiano, das condições objetivas de trabalho que o professor em certa medida constrói o seu saber. Podemos deduzir que mesmo não tendo um conhecimento teórico e explícito acerca da compreensão de leitura, as condições que a professora tem lhe permitiram construir um *habitus* no tocante a leitura. Também observamos que a professora avalia a sua ação, o seu fazer e consegue, até certo ponto, identificar que tais ações podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão.

Por outro lado, a falta de definição por parte dos programas oficiais sobre o que se deve fazer com relação à compreensão de leitura na Educação Infantil abre margem para práticas que vão em outra direção. A leitura serve de pretexto para o ensino da alfabetização em substituição ao que se tinha anteriormente – a cartilha. Parece que o

trabalho com compreensão de leitura volta-se para identificar algumas informações literais do texto e/ou sobre o autor do texto.

Podemos observar tal questão quando uma das professoras entrevistadas coloca que realiza também um trabalho voltado mais para a alfabetização. Ao trabalhar com um texto a professora o explora sob duas perspectivas distintas reservando dois ou mais momentos para trabalhar um mesmo texto. O primeiro estaria voltado para o que ela chama de “compreensão” e o segundo momento volta-se mais para aspectos de apropriação do sistema de escrita. Como podemos ver no depoimento a seguir:

Geralmente assim, dependendo do eu queira é... eu trabalho a história uma semana, ou três dias, dependendo. E... a questão da compreensão. Um dia eu trabalho a compreensão da história e no outro dia eu trabalho mais a parte de alfabetização. Pra pegar alguma coisa daquele texto. Daquela história... (SR02/P57).

Acreditamos que um texto pode sim ser utilizado para os dois fins. Contudo, é importante ter clareza quando isso é adequado e, sobretudo, de que forma isso acontece. É imprescindível entender que não é qualquer texto que pode ser explorado para fins de alfabetização e de que não é qualquer pergunta sobre o texto que necessariamente contribua para o desenvolvimento da compreensão.

Vejamos mais detalhadamente o que a professora realiza quando afirmar estar trabalhando a compreensão.

Hum! Geralmente é... nome da história ou do texto, quem foi que escreveu, eu sempre pergunto, agora sempre (...) eu pergunto quem é o autor, eu digo que é o autor, aí no outro dia eu pergunto de novo, pra ver se eles lembram...comparo algumas coisa, é...de...tipo, lá era assim, como é aqui? Endentdeu?A gente lá era desse jeito...” (S02R/P68, 70)

Ao falar de “compreensão” a professora remete-se primeiramente às questões que parecem não contribuir efetivamente para a construção do sentido do texto. Mesmo sendo relevantes as perguntas só contribui para a construção de uma representação mental a cerca do texto, quando isto vem conjuntamente com outras questões. Como por exemplo, a relevância de se conhecer determinado autor se justifica quando se faz uma relação com os textos que ele produziu, quando em certa medida o mediador realiza uma intertextualidade das obras daquele autor procurando explicitar suas características. Porém, parece que isso não ocorre e é cobrado aos alunos apenas como mais uma questão a ser perguntada para memorização.

Podemos enfim, mesmo que inicialmente perceber que tanto por parte das instancias formativas, quanto por parte do próprio professor não se percebe a compreensão de texto como um objeto de ensino. Em decorrência disto o professor não estabelece em seu planejamento, objetivos para tal ensino. Por outro lado, a formação inicial e continuada parecem não contemplar essa discussão e mais uma vez o professor fica a mercê de suas intuições sobre como deve ocorrer o ensino.

### **Considerações finais**

Entender a complexidade do cotidiano escolar no que se refere ao ensino da compreensão exige um olhar sobre a prática docente considerando suas múltiplas relações. Partir desse trabalho pudemos observar que o professor, em sua prática docente, aplica certa quantidade de conhecimento teórico, mas seus comportamentos não são estritamente determinados por tais conhecimentos. O fato da prática pedagógica está impregnado de problemas complexos e singulares, que não estão relacionados apenas aos aspectos instrumentais, exige do professor não só os conhecimentos acadêmicos, mas também saberes que são muitas vezes construídos na sua prática.

Parece- nos que muitos professores podem realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento da compreensão sem necessariamente ter clareza sobre as dimensões que envolvem a aprendizagem da mesma. Porém, não podemos deixar que o ensino de um aspecto tão importante da língua ocorra quase que acidentalmente. Desta forma, acreditamos que o primeiro passo na construção de leitores autônomo é a formação do professor, ou seja do mediador. O professor tem como responsabilidade iniciar a criança no mundo dos livros desenvolvendo o gosto pela leitura. Assim, deve ter claro que suas ações em sala de aula e sua mediação repercute diretamente no aluno.

### **Referencias**

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: ed. Papyrus, 1995
- BARDIN. L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70,1977.
- BRANDÃO A. C. & ROSA, E. C. *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- CHARTIER, A. M. *Ler e escrever: Entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.



- DOLE, A. J; DUFFY, G. G.; ROEHLER, R. L.; PEARSON, P. D; Moving From the new: Research on Reading Comprehension Instruction. Review of Education Research. Vol.61 n°2, 1991 pp.239-264
- DUKE, K. N. & PEARSON, Effective Practices for Developing Reading Comprehension In: SAMUELS, S. J, & FARSTRUP, A. What research has to say about reading instruction. 4° ed. Newark, DE: international Reading association, 2011.
- JOHNSTON, P. & AFFERBACH, P. *The process of constructing main ideas from text.* Cognition and Instruction, 2 ; 1985. P. 207-232.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* 4ed. Campinas: Pontes, 1995.
- KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos.* 9° ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: parábola, 2008
- OAKHILL, J. V. & CAIN, K. The development of comprehension skills. In NUNES, T.; BRYANT, P.; (Org;) *Handbook of Children's Literacy.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 2004. p. 155-180.
- OAKHILL, J. V. & CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study.2011
- SHULMAN, L. S. Those Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Research, v. 15 n° 2, 1986 p.4-14
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6° Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- SPNILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de texto na sala de aula. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology. vol. 42 n° 1 pp. 29-40. 2008
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Metrópolis: Vozes, 2012
- YUNES, E. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarará, 2009