

# “Quem gostou da história?” – a compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios

Dilian da Rocha Cordeiro

Secretaria Municipal de Educação Recife (Recife, PE, Brasil)

**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. Partimos do entendimento de que a compreensão de texto é algo que pode ser ensinado (BRANDÃO; ROSA, 2010). Adotamos o conceito de leitura como construção de sentido (SOLÉ, 1998) e defendemos que algumas habilidades específicas de leitura devem ser desenvolvidas para essa compreensão (OAKHILL; CAIN, 2004). Realizamos entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que as professoras tinham uma representação de leitura bastante positiva, porém não identificavam a compreensão de textos como objeto de ensino. Percebeu-se que, mesmo sendo uma prática rotineira, não tinham como objetivo o desenvolvimento da compreensão de texto por parte das crianças.

**Palavras-chaves:** Compreensão de texto. Leitura. Educação infantil.

## INTRODUÇÃO

Sem sombra de dúvida uma das aprendizagens que se espera que a escola promova com êxito é a leitura. Dessa forma, muito se tem debatido sobre o tema com diferentes enfoques, sobretudo no ensino fundamental. Com a introdução da educação infantil na educação básica, tal discussão passou a assumir maior importância também para o segmento da educação de 0 a 6 anos. No âmago disso surge a seguinte indagação: como a escola pode formar bons leitores?

No meio acadêmico há a defesa de que devemos alfabetizar letrando e que o aluno deve estar em contato com os mais diferentes gêneros textuais, apropriando-se de seus usos e funções. Nesse contexto, os alunos devem explorar o texto de forma a compreendê-lo e não apenas “decodificá-lo”. 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, ao longo do presente trabalho nos questionamos sobre as bases desse ensino na 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, isso demanda habilidades muito complexas que, tal como recomendam Chartier (1996) e Brandão e Rosa (2010), já podem ser ensinadas às crianças pequenas quando escutam textos lidos para elas.

Sabemos que um dos critérios estabelecidos para a 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 extremamente relevante.

## MARCO TEÓRICO

### O que significa compreender textos?

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, lançando mão 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 et al. (1991), “compreensão” é o ato de interpretar e dar significado ao 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.

Nesse sentido, concebe-se “leitura” não como um fenômeno restrito, mas sim como um conjunto de habilidades que se desenvolvem concomitantemente. Isto é, à medida que tais habilidades são realizadas, o leitor começa a compreender o texto e assim integrar elementos do texto e elementos do seu conhecimento de mundo, construindo uma representação mental do conteúdo ora decodificado.

Compreender a estrutura de um texto envolve outros aspectos, tais como identificar as ideias principais. Segundo Johnston e Afferbach (1985), considera-se que essa capacidade é a essência da compreensão da leitura. Essa competência, que à primeira vista parece simples, não é algo espontâneo para as 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 é a capacidade de realizar inferências, pois esta ocupa um lugar de destaque. Ou seja, a capacidade de preencher informações não explícitas no texto, mas essenciais para sua compreensão. Oakhill e Cain (2004) advogam que as inferências têm papel imprescindível na compreensão do texto, pois exigem que o leitor realize uma integração entre as informações expressas no fragmento e informações mais gerais, para preencher as 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.

Num estudo longitudinal, Oakhill e Cain (2011) 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 crianças 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, entre outras. Essas crianças foram avaliadas entre os 7-8 anos, 8-9 anos e aos 10 e 11 anos de idade.

Oakhill e Cain (2011) 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. Dessa forma, fica evidente que as habilidades preditoras da compreensão de leitura são distintas daquelas preditoras da alfabetização.

Okahill e 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. Assim, 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, a 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 da linguagem oral (leitura restrita); e a compreensão do significado da linguagem escrita. Partindo dessa distinção, acredita-se que, assim como as habilidades de consciência fonológica devem ser exploradas visando à alfabetização, o ensino das habilidades que estão relacionadas à compreensão de leitura deve estar presente também como objeto de ensino.

Estudos como os de Duke e Pearson (2002) têm argumentado que o desenvolvimento da compreensão de leitura se dá mediante o ensino explícito das habilidades e estratégias de leitura. Dessa 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 aprendizado. Sabemos que um ambiente rico em textos pode 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 que tinha por objetivo desenvolver a compreensão de leitura em crianças com dificuldades nessa área, pôde concluir que é possível desenvolver as habilidades de compreensão. Participaram do seu trabalho 44 crianças de baixa renda, alunas da quarta série da rede municipal do Recife. As crianças foram divididas em dois grupos: experimental e controle. Todos os participantes realizaram pré e pós-teste, que consistiam em tarefas de responder a 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 por 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 demonstraram melhor rendimento nas atividades testadas.

Os dados desse trabalho demonstram categoricamente que o ensino efetivo da compreensão traz melhorias ao 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 no qual proporcionou momentos de reflexão, tanto teóricos (leituras sobre o tema), quanto práticos (planejamento de situações).

Mesmo não sendo o tema central deste artigo, os achados sobre formação de professores nos trazem elementos para refletir sobre o conhecimento do professor no que diz respeito ao ensino da compreensão. E a necessidade de 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 e prática. Nesse processo de reflexão o professor também não deve deixar de considerar outros elementos que são discutidos abaixo.

- O leitor

Na tentativa de pensar sobre como o sujeito constrói o 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. Esses 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, ocorrem dificuldades de 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) afirma que, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, mais fácil será sua compreensão.

A autora também versa a respeito do “conhecimento de mundo”. Para ela, este significa o conhecimento que adquirimos por meio da 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 textos que envolvam o relato dessas práticas. Como pode se ver, o sujeito que lê traz uma série de conhecimentos que influenciam sua compreensão. Contudo, ao discutir a compreensão textual, não podemos nos concentrar apenas no leitor. O texto (estrutura, gênero a que pertence, entre outras características) também é decisivo para a 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, julga-se que o problema está no leitor. Raras são as vezes em que é questionada a qualidade da escrita do texto. Tal perspectiva desemboca na tese de que o texto é algo sacro, impossível de ser o causador das dificuldades de compreensão.

Cabe ressaltar 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 o leitor e o autor, mediados 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.

Destaca-se que as escolhas realizadas pelo autor – “o que dizer” e “como dizer” – têm 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 porque 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 dos 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, pois este se encontra no intermeio entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser aprendido.

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. Dessa forma, é importante olhar para a prática docente sob diferentes perspectivas, procurando entender por que um professor age de determinada maneira. Para isso, discutiremos brevemente aqui as ideias de Shulman (1986), que tenta explicitar a relação que o professor tem com o conhecimento.

Também se lança mão de Tardif (2012), que por meio de estudos sobre saberes docentes, tem demonstrado que, mediante sua prática, o docente constrói um saber que lhe é próprio. Assim, Tardif (2012) advoga em favor de uma epistemologia da prática. Isto é, 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 às ideias desenvolvidas por Shulman (1986) é que estas nos permitem entender que o professor, dentro do processo de ensino-aprendizagem, aprende a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo a ser ensinado, o que coloca o professor como sujeito. Assim, deve-se olhar para a prática do professor buscando entender a essência do seu conhecimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, Shulman (1986) quis saber 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 a 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-se à organização e à quantidade do conhecimento em si e de como este permeia a mente do professor. Ou seja, como o professor organiza os conhecimentos de uma determinada área, os conceitos e princípios. Entende-se, assim, que os conhecimentos dos professores estão para além do simples entendimento dos fatos de uma disciplina. O professor não deve apenas saber os conceitos, mas compreender como estes se relacionam 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. Este extrapola o simples entendimento da matéria e envolve os aspectos de como determinada matéria pode ser ensinada. Assim, esse 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. Esse 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 contraíndicação para o uso de determinado currículo.

Além de pensar como o professor se relaciona com determinado conteúdo, também é importante compreender como ele mobiliza seus saberes em sua prática. Desse modo, Tardif (2012) define um saber docente “[...] 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). O autor enfatiza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando os saberes da experiência



afirmando que “[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...]” (TARDIF, 2012, 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). Esses saberes não estão sistematizados em teorias ou doutrinas e não são adquiridos nas instituições de formação, nem dos currículos.

## METODOLOGIA

Como demonstrado acima, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer as concepções de professoras da educação infantil no que se refere à leitura e à compreensão da leitura. Com isso em vista, nos apoiamos em pressupostos qualitativos para a realização destes. Assim, 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, ambas com formação superior. Como critério de escolha das professoras definimos: a frequência com que realizavam leitura em suas salas e a indicação de seus pares de que realizavam um trabalho voltado para a compreensão da leitura.

Realizamos uma investigação qualitativa, analisando as representações dos docentes expressas ao nível do discurso, utilizando-nos de entrevista semiestruturada. Aqui faremos um pequeno recorte destacando as concepções docentes acerca da leitura e da compreensão de textos escritos na educação infantil. A análise dos dados seguiu procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Nessa perspectiva, pareceu-nos válido utilizar a análise do conteúdo temático, uma vez que, segundo Bardin (1977, p. 28), essa técnica busca a superação da “ilusão da transparência”, via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” com a finalidade de manter o rigor e a fidedignidade dos procedimentos metodológicos.

## 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 a nossa pesquisa foi procurar investigar que concepção de leitura as professoras adotavam e, conseqüentemente, como se dá o entendimento da compreensão de textos. Para chegar 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 afirmaram que liam para os alunos com bastante frequência. No geral, a frequência era, em média, de três a quatro dias na semana, a depender da semana. Como afirmam: “Olhe, acho que todos os dias” (Selma); “Mas assim, todos os dias não. Mas acredito que pelo menos três vezes na semana a gente tem isso garantido” (Selma).

O fato de as professoras realizarem a leitura com frequência é um indicativo de que estas têm a leitura como algo importante e que deve ser explorado na escola. Contudo, resta-nos saber até que ponto o discurso da importância da leitura traz a consciência da professora sobre a necessidade de um ensino explícito 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?[...]” (Selma).

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 afirmaram 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” (Maria).

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. (Selma, grifo nosso).*

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 o livro/autor e o leitor. Há uma relação afetiva e isso 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.*

Tal experiência com a leitura será 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 para 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 de enredar o leitor. Assim, a leitura toma um sentido mais amplo e não apenas de uma capacidade de “decodificação”. Percebemos que os professores, mesmo que não explicitem essa relação, utilizam termos que remetem a esta ideia.

Nesse contexto, os aspectos ligados à compreensão ganham grande relevância. Porém, nos parece que, mesmo reconhecendo a importância da leitura e apresentando elementos que se relacionam ao conceito de leitura numa perspectiva mais inovadora, 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” (Selma).

Por outro lado, é interessante observar que nenhuma das professoras fez referência à 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 estão avançando 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 a atenção na fala das professoras é que a leitura é algo positivo a depender do texto. Por exemplo: “Ah... depende. [...] depende do que a gente tá lendo, do que a gente tá vendo” (Maria). Mais uma vez podemos ver uma relação entre texto e leitor. Parece que o prazer de ler não está apenas no sujeito. Isso 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 isso se relaciona com os modos de ler e a sua experiência enquanto leitora na primeira infância. Ela relata que uma das pessoas que a introduziu no mundo da leitura foi seu pai e que este lia a Bíblia quando ainda criança.

Diante desse quadro, podemos fazer um paralelo com aquilo que, durante a década de 1980, foi visto como um avanço pedagógico. Referimo-nos a apropriações equivocadas da pedagogia construtivista que levou muitos professores a acreditarem que alfabetização era um processo natural e que as crianças, dentro de um “ambiente alfabetizador”, conseguiriam se alfabetizar.

Naquela época, 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 pela imersão das crianças em 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 para as 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 surge apenas do professor. Há toda uma atmosfera que favorece a sua difusão. Um discurso em prol da importância da leitura geral em toda a 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 esta é influenciado por seu percurso formativo. Como aponta Tardif (2012), as instituições de formação (inicial e continuada) de professores também são responsáveis 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 ao puro desenvolvimento do gosto. “[...] Eu me lembro que... não sei se numa formação que eu tive, ter tido essa leitura por deleite, depois que entrei na rede, depois que trabalhei em creche [...]” (Selma).

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. Ela 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 às crianças a compreender, nessa idade, né?” (Selma).

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 instâncias 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. Chamamos a atenção, nesse contexto, é para a falta de clareza de que 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.

Isso demonstra que 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), “[...] 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” (p. 229, grifo nosso).

É interessante observar que o entendimento sobre o ensino da leitura com ênfase nos 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 à 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 instâncias 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 educação infantil. E, coincidentemente, a professora que pertence ao município que, em seus documentos normativos não há nenhum objetivo para o ensino da compreensão, também não apresenta em seu planejamento qualquer meta de ensino sobre esse 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 por 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 educação infantil, o professor não terá elementos suficientes para compor uma gama de conhecimentos ou saberes sobre o ensino da compreensão.

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 em 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 fizer essas relações, acho que isso já influencia bastante (Selma).*

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

*Quando eu vou lendo, né? Vou tentando ver as reações das crianças. Aí 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? 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? (Selma).*

Como podemos observar, a professora consegue explicitar aspectos importantes para o ensino da compreensão – como o levantamento dos conhecimentos prévios e o 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 àquilo que é apresentado em cursos de formação ou em propostas curriculares. Porém, fica uma indagação: “De onde vêm os saberes dos professores?”

Como afirma Tardif (2012), “[...] é um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Em outras palavras, 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 sob seu controle, utiliza 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 e 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 Selma tem lhe permitiram construir um habitus no tocante à 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 a compreensão da 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 expõe que também realiza 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 para aspectos de apropriação do sistema de escrita, como podemos ver no depoimento a seguir:

*Geralmente, assim, dependendo do que 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... (Selma).*

Acreditamos que um texto pode ser utilizado para os dois fins. Contudo, é importante ter clareza de 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. Da mesma maneira, que não é qualquer pergunta sobre o texto que necessariamente contribuirá para o desenvolvimento da compreensão.

Vejamos mais detalhadamente o que a professora realiza quando afirma 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 coisas, é... de... tipo, lá era assim, como é aqui? Entendeu? A gente lá era desse jeito... (Selma).*

Ao falar de “compreensão”, a professora refere-se primeiro às questões que parecem não contribuir efetivamente para a construção do sentido do texto. Mesmo tendo relevância, as perguntas só contribuem para a construção de uma representação mental acerca do texto, quando isso vem conjuntamente com outras questões. Como, por exemplo, a relevância de 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 específico procurando explicitar suas características. Contudo,



parece que isso não ocorre e é cobrado dos alunos apenas como mais uma questão a ser perguntada para memorização.

Com esses resultados foi possível, mesmo que inicialmente, perceber que, tanto por parte das instâncias formativas quanto por parte do próprio professor, não existe a compreensão de texto como um objeto de ensino na modalidade de educação infantil nos grupos pesquisados. Em decorrência disso, o professor não estabelece em seu planejamento objetivos para tal ensino. Por outro lado, a formação inicial e continuada parece não contemplar essa discussão e, mais uma vez, o professor fica à 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. A 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 de a prática pedagógica estar impregnada de problemas complexos e singulares, que não estão relacionados apenas aos aspectos instrumentais, exige do professor mais do que os conhecimentos acadêmicos, pois também requer os saberes construídos no momento da 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 desta. Porém, não podemos deixar que o ensino de um aspecto tão importante da língua ocorra quase que acidentalmente. Dessa 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 repercutem de maneira direta na vida do aprendiz.

# “Who liked the story?” or reading comprehension in early childhood education: opportunities and challenges

**Abstract:** This study aimed at knowing the concepts of written text reading and comprehension according to teachers of the final years of early childhood education. The subjects of our study were two teachers from the city of Recife’s municipal education system. We start from the notion that reading comprehension can be taught (BRANDÃO, 2010). We adopted the concept of reading as construction of meaning (SOLÉ, 1998) and argue that certain specific reading skills must be developed towards such comprehension (OAKHILL; CAIN, 2004). We conducted semi-structured interviews. Results indicate that the teachers had a very positive representation of reading, but did not view text comprehension as an object of teaching. We found that, even though reading was a routine practice, it was not aimed at developing children’s reading comprehension.

**Keywords:** Text comprehension. Reading. Childhood education.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Anne Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DOLE, A. Janice; DUFFY, Gerald G.; ROEHLER, R. Laura; PEARSON, P. David. Moving from the new: research on reading comprehension instruction. **Review of Education Research**, v. 61, n. 2, p. 239-264, 1991.

DUKE, K. Nell; PEARSON, David. Effective practices for developing reading comprehension. In: SAMUELS, S. Jay.; FARSTRUP, Alan. **What research has to say about reading instruction**. 4. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

JOHNSTON, P.; AFFERBACH, P. The process of constructing main ideas from text. **Cognition and Instruction**, v. 2, n. 3/4, p. 207-232, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OAKHILL, Jane V.; CAIN, Kate. The development of comprehension skills. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Orgs.). **Handbook of children's literacy**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 155-180.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, n. 2, p. 91-121, 2011.

SHULMAN, Lee S. Those understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de texto na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, México, v. 42, n. 1, p. 29-40, abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

**Sobre a autora:**

Dilian da Rocha Cordeiro é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e trabalha na Secretaria Municipal de Educação do Recife.

dila.cordeiro@hotmail.com

**Recebido em:** maio de 2015

**Aprovado em:** setembro de 2015