

AJUDANDO A COMPREENDER TEXTOS ESCRITOS: POR QUE COMEÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

 Ana Carolina Perrusi Brandão^I

 Alexsandro da Silva^{II}

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife (PE), Brasil; ana.brandao@ufpe.br

^{II} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru (PE), Brasil; alexsandro.silva2@ufpe.br

Resumo

O artigo discute o desenvolvimento da compreensão de textos com crianças que ainda não leem convencionalmente. Com essa intenção, conduzimos uma revisão de pesquisas na área de psicologia cognitiva, com destaque para aquelas envolvendo a leitura compartilhada de histórias com crianças entre 4 e 5 anos. Na análise desses estudos, discutimos as implicações dos seus resultados para a ação pedagógica, avaliando o potencial de certos procedimentos metodológicos adotados para desenvolver a compreensão das crianças. Por fim, refletimos sobre alternativas de exploração tanto de estratégias de leitura quanto do conteúdo do texto com vistas a orientar a formação de “ouvintes ativos”, que produzem sentidos com base em textos que escutam e que, mais adiante, poderão ler autonomamente.

COMPREENSÃO • LEITURA • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

HELPING UNDERSTAND WRITTEN TEXTS: WHY START IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

Abstract

The paper discusses the development of comprehension of texts with children who do not yet read conventionally. With this intention, we conducted a review of research in the area of cognitive psychology with emphasis on those involving the practice of shared reading stories with children between 4-5 years old. In the analysis of these studies, we discussed the implications of their results for pedagogical action, evaluating the potential of certain methodological procedures adopted to develop children's comprehension. Finally, we reflect on alternatives for exploring both reading strategies and text content in order to guide the formation of “active listeners” who produce meaning from the texts they listen to and who, later on, will be able to read autonomously.

COMPREHENSION • READING • PRESCHOOL EDUCATION

AYUDANDO A COMPREENDER TEXTOS ESCRITOS: ¿POR QUÉ COMENZAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Resumen

El artículo discute el desarrollo de la comprensión de textos con niños que aún no leen de manera convencional. Con esa intención, realizamos una revisión de investigaciones en el área de la psicología cognitiva, con énfasis en aquellas que envuelven la lectura compartida de historias con niños entre 4 y 5 años. En el análisis de estos estudios, discutimos las implicaciones de sus resultados para la acción pedagógica, evaluando el potencial de ciertos procedimientos metodológicos adoptados para desarrollar la comprensión de los niños. Finalmente, reflexionamos sobre alternativas para explorar tanto las estrategias de lectura como el contenido de los textos con miras a orientar la formación de “oyentes activos”, que produzcan significados a partir de los textos que escuchan y que, más adelante, podrán leer de manera autónoma.

COMPRENSIÓN • LECTURA • EDUCACIÓN INFANTIL

L'AIDE À LA COMPRÉHENSION DE TEXTES ÉCRITS: POURQUOI COMMENCER À LA MATERNELLE?

Résumé

L'article traite du développement de la compréhension de textes avec des enfants qui ne lisent pas de façon conventionnelle. Pour ce faire, nous avons réalisé une revue des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, particulièrement sur celles impliquant la lecture partagée d'histoires avec des enfants entre 4 et 5 ans. Dans l'analyse de ces études, nous discutons de l'implication de leurs résultats pour l'action pédagogique, évaluant le potentiel de certaines procédures méthodologiques adoptées pour développer la compréhension des enfants. Enfin, nous réfléchissons à des alternatives pour exploiter à la fois les stratégies de lecture et le contenu des textes en vue d'orienter la formation d'"auditeurs actifs", qui produisent du sens à partir des textes qu'ils écoutent et qui, plus tard, pourront lire de manière autonome.

COMPRÉHENSION • LECTURE • ÉCOLE MATERNELLE

Recebido em: 28 MARÇO 2022 | Aprovado para publicação em: 12 ABRIL 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz.

(Eco, 2004, p. XXII).

ATUALMENTE, QUANDO SE DISCUTE O TEMA DA FORMAÇÃO DE LEITORES, NÃO HÁ QUALQUER dúvida quanto à necessidade de que eles sejam capazes de compreender o que leem, captando e dialogando criticamente não apenas com ideias ou informações presentes no texto de modo explícito, mas também com o que está nas entrelinhas. Neste artigo, defendemos a importância de trabalhar em direção a tal objetivo desde a educação infantil, com vistas a desenvolver uma postura de busca e de produção de significados diante dos textos que as crianças escutam antes de aprender a ler.

Isso significa que, para nós, é fundamental o acesso a textos diversificados e de boa qualidade, mas é preciso que a escola vá além disso, assumindo o seu papel na construção de pontes entre os pequenos leitores e os textos. Nessa perspectiva, nossa intenção é refletir sobre as práticas de leitura em voz alta e de conversa sobre os textos lidos na educação infantil, analisando, particularmente, as possibilidades de começar a ajudar as crianças a compreender textos antes que elas possam ler de forma independente. Com esse foco, buscamos, então, analisar possíveis implicações pedagógicas decorrentes de estudos do campo da psicologia cognitiva com crianças entre 4 e 5 anos.

Com base nesse objetivo, explicitamos, em um primeiro momento, a noção de compreensão de textos que adotamos e fazemos alguns esclarecimentos conceituais que julgamos importantes. Em seguida, abordamos por que consideramos que o tema da compreensão textual merece atenção nos primeiros anos na escola e prosseguimos com a apresentação e a discussão de dados de pesquisas em psicologia cognitiva conduzidas nas últimas décadas. A esse respeito, salientamos que, embora esse campo de conhecimento venha sendo alvo de críticas diante da instituição, por meio de decreto, da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Decreto n. 9.765, 2019), entendemos que discordar das concepções de leitura e de compreensão de textos da PNA não significa “jogar na lata do lixo” tudo o que se refere ao domínio cognitivo.

Soares (2016), ao abordar a aprendizagem inicial da língua escrita, explica que cada ciência estuda uma parte do todo, isto é, inevitavelmente fragmenta esse todo, tomando cada uma de suas partes separadamente: “se o todo é complexo e multifacetado, se cada faceta é de uma natureza específica, cada uma só pode ser investigada isoladamente” (Soares, 2016, pp. 32-33). Embora parciais e, portanto, insuficientes, os diferentes campos de conhecimento que estudam a leitura aportam contribuições fundamentais para compreendê-la. Por exemplo, enquanto a sociologia da leitura ocupa-se do ato de ler na qualidade de prática social (quem lê, o que, quando, como e por quê), a história da leitura interessa-se pelo modo como essa prática vem sendo modificada ao longo do tempo. A psicologia cognitiva da leitura, por sua vez, estuda os processos mentais envolvidos no ato de ler (ativação de conhecimentos prévios, produção de inferências, elaboração de hipóteses, etc.).

Nessa perspectiva, as pesquisas deste último campo teórico, sobretudo as de intervenção, nos dão pistas sobre quais habilidades associadas à compreensão de textos poderiam vir a ser priorizadas no trabalho de leitura com crianças entre 4 e 5 anos. Entretanto, tal como alerta Soares (2016), é preciso lembrar que, quando se trata de planejar a ação pedagógica, é o todo que deve ser considerado, e não apenas as suas partes. Partindo, então, desse ponto de vista e com base em conceitos e pesquisas advindos do campo da psicologia cognitiva, refletimos sobre algumas alternativas de ação voltadas à compreensão de textos com os pequenos. Nesse contexto, daremos atenção especial à atividade de leitura nas rodas de história, uma proposta frequentemente presente na rotina da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Alguns esclarecimentos em torno da compreensão de textos

Apesar da inegável importância da compreensão de leitura para a participação em práticas sociais e culturais mediadas pela escrita, “ensinar a ser leitor” continua sendo um grande desafio da escola. Dessa forma, é necessário explicitar o conceito de compreensão de textos que adotamos aqui, seja a partir da leitura que nós fazemos ou da leitura em voz alta feita por outros (como no caso da leitura ouvida por crianças que ainda não sabem ler).

Com base em Marcuschi (2008, p. 248), consideramos que “compreender é inferir”. Isso significa conceber a língua “como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado” (Marcuschi, 2008, p. 248). Nessa perspectiva, para compreender um texto, é preciso considerar não apenas a base textual, mas também o contexto em que a leitura ocorre, assim como as expectativas, os interesses, os conhecimentos e os valores do leitor/ouvinte. A elaboração de inferências, por sua vez, assume um papel fundamental no processo de produção de sentidos, já que elas fornecem uma rede integradora tanto para as informações dadas no texto como para as conexões que o leitor/ouvinte pode construir entre o que o texto traz e os seus conhecimentos e as suas experiências prévias. Nas palavras de Marcuschi (2008), as inferências funcionam, portanto, “como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (p. 249), dando-lhe coerência. Esse autor ressalta ainda que a compreensão da leitura não é simplesmente um ato de “decodificação”, ou seja, de conversão de letras em sons oralizados ou em uma imagem mental desses sons (Coscarelli, 2014).

Nesse contexto, cabe esclarecer o uso dos termos “decodificação/decodificar”, que, em alguns momentos, será feito no presente artigo. O primeiro esclarecimento é que tais termos são comumente usados por pesquisadores do campo da psicologia cognitiva – e também de outras áreas (como a linguística e a educação) – em publicações nacionais e internacionais. Assim, a manutenção dos termos usados nos estudos de autores citados aqui não significa dizer que aderimos a um conceito de escrita como um simples código de transcrição da fala, que seria aprendido por meio da memorização das letras e dos sons associados a elas. Ao contrário, tal como Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (2007), consideramos errôneo tratar a escrita como um código e reconhecemos o imenso esforço mental que o aprendiz precisa empreender para apropriar-se do sistema de representação escrita (no nosso caso, o sistema de escrita alfabética).

O segundo aspecto que precisa ser pontuado diz respeito às relações entre compreensão de texto e decodificação. Dessa forma, ainda que a decodificação e o reconhecimento automático de palavras sejam componentes básicos no processo de alfabetização (Monteiro & Soares, 2014), eles não asseguram, por exemplo, a elaboração de inferências, um elemento essencial para a compreensão dos textos que lemos e/ou ouvimos, tal como enfatizamos anteriormente.

Nessa perspectiva, divergimos do que propõe a PNA, ao afirmar que a ampliação do repertório de palavras armazenadas em nossa memória e a possibilidade de que sejam reconhecidas automaticamente pelo leitor seria “a maneira mais eficiente e menos custosa para a memória, permitindo que o leitor leia com rapidez e prosódia, *faça inferências e compreenda frases e textos*” (Decreto n. 9.765, 2019, p. 27, grifos nossos). Como argumentaremos aqui, a elaboração de inferências e a compreensão não são meras decorrências da habilidade de converter letras em sons e do reconhecimento cada vez mais automático das palavras, como supõe essa afirmação. Além disso, não consideramos que seja preciso primeiro aprender a decodificar (o que, na PNA, seria equivalente a “aprender a ler”) para só depois aprender a compreender. Em síntese, discordamos da ideia de que a compreensão de textos “depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (Decreto n. 9.765, 2019, p. 19).

A esse respeito, vale ainda destacar que reconhecer a influência da capacidade de decodificação na compreensão leitora não implica aceitar que aprender a decodificar é uma condição necessária para aprender a compreender. Aceitar essa afirmação justificaria o ensino com ênfase nas correspondências grafofonêmicas, reduzindo a leitura ao conhecimento do “código” e destituindo o ato de ler da necessidade primeira de produzir sentidos, algo que deve ser incorporado, desde cedo, quando lemos para crianças que ainda não sabem ler.

Consideramos, portanto, que o desenvolvimento da leitura e da compreensão deve estar baseado em “atividades cooperativas e inferenciais” que resultam de um trabalho “construtivo, criativo e sociointerativo” (Marcuschi, 2008, p. 248). Nessa direção, iremos argumentar, no próximo item, sobre a importância de que a educação infantil assuma uma perspectiva de formação de leitores baseada nesses princípios.

Por que e como ajudar as crianças a compreender textos?

Diversas pesquisas no campo da psicologia cognitiva (Storch & Whitehurst, 2002; Oakhill et al., 2003; Cain et al., 2004; Kendeou et al., 2009) reafirmam a ideia de que a compreensão de leitura e a capacidade de decodificação devem ser olhadas separadamente no desenvolvimento.

O estudo de Oakhill e Cain (2012) também reforça essa necessária distinção entre os dois processos. A pesquisa envolveu uma amostra de aproximadamente 100 crianças inglesas entre 7 e 8 anos, cursando o 3º ano da escola primária e com habilidades medianas de compreensão e de decodificação, avaliadas por meio de um teste padronizado¹ muito utilizado na Inglaterra, o *Neale Analysis of Reading Ability* (Neale, 1999).

As crianças foram solicitadas a realizar uma extensa série de tarefas envolvendo habilidades de vocabulário, consciência fonológica, conhecimento gramatical, capacidade inferencial e integração textual, entre outras. O objetivo das autoras era indicar quais habilidades teriam um impacto significativo no desempenho das crianças em decodificação e em compreensão de texto mais adiante, quando novamente elas foram testadas, aos 10 e 11 anos (no 6º ano escolar). A pesquisa pretendia, assim, investigar quais habilidades seriam precursoras da compreensão e da decodificação em leitores iniciantes.

Os resultados mostraram que as habilidades de “monitoramento da compreensão”, de “elaboração de inferências” e de “conhecimento sobre a estrutura do gênero textual lido” foram preditoras da compreensão de leitura no final do 6º ano. Ou seja, bons resultados nessas habilidades no 3º ano resultaram em bons desempenhos na compreensão de leitura no 6º ano. As “habilidades fonológicas” no 3º ano, por sua vez, foram preditoras do desempenho das crianças na capacidade de decodificação no 6º ano. As autoras concluíram, portanto, que diferentes habilidades parecem estar envolvidas no desenvolvimento da compreensão e da decodificação.

Ao indicar que habilidades diferentes se mostraram causalmente implicadas na compreensão leitora e na decodificação, o estudo de Oakhill e Cain (2012) apresenta uma contribuição importante para o ensino, na medida em que reforça que a decodificação e a compreensão, embora constituam processos relacionados, merecem um trabalho pedagógico específico na escola. Ou seja, a compreensão de texto não é nem sinônimo de decodificação, nem uma mera decorrência da capacidade de ler fluentemente as palavras e as sentenças de um texto, tal como defendido pela PNA (Decreto n. 9.765, 2019).

¹ No teste, as crianças são solicitadas a ler em voz alta pequenas historinhas, que vão aumentando em tamanho e complexidade, além de responderem a perguntas literais e inferenciais, após a leitura de cada uma delas. O teste é interrompido quando ocorre um determinado número de erros durante a leitura da história. Dessa forma, o Neale avalia o desempenho das crianças em relação tanto à decodificação quanto à compreensão da leitura.

Nesse sentido, faz-se necessário formular objetivos específicos para o ensino da compreensão nos anos iniciais da escolarização e, nesses termos, argumentamos que o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da compreensão pode e deve começar quando as crianças escutam os textos ainda pela voz da professora.² Consideramos, portanto (Brandão, 2006; Brandão & Rosa, 2010, 2011; Brandão et al., 2013; Brandão et al., 2021), que muito pode ser feito na direção da formação de “ouvintes ativos” que buscam extrair e produzir sentidos diante dos textos que escutam, por exemplo, nas rodas de história. Nesses e em outros espaços de leitura, por meio da conversa sobre os textos guiada pela professora, é possível estimular as crianças a pensarem sobre o que escutam, engajando-se, de fato, na construção de significados por meio de uma interação ativa com os textos aos quais têm acesso, contando com a mediação da professora. Em outras palavras, desde o início da escolaridade, é fundamental ensinar

... a ler como alguém que tenta montar um quebra-cabeça. Desse modo estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida. (Brandão, 2006, p. 74).

Nesse contexto, as crianças precisam descobrir, desde cedo, que os textos escritos têm algo a dizer e que cabe ao leitor-ouvinte um comportamento ativo para entender o que o texto diz. Destacamos, entretanto, que esse “esforço de busca de sentido” para compreender/apreciar o que escuta não ocorre espontaneamente. Ao contrário, é preciso que as crianças tenham acesso a textos significativos, isto é, com temas que lhes sejam atraentes, que respondam a alguma pergunta de seu interesse ou que adotem uma linguagem verbal e não verbal esteticamente interessante. Além disso, à professora cabe não só uma atenção especial na *seleção* desses textos, mas também na *qualidade da conversa* que pode se dar por meio da sua leitura. Dessa forma, esperamos que, de ouvintes-ativos, as crianças tornem-se leitores-ativos, resultado da apropriação de um “jeito de ler”, aprendido nas situações de leitura e de conversa, mediadas pela professora (Brandão & Rosa, 2010).

Nessa direção, no próximo item, revisaremos alguns estudos que nos auxiliam a refletir sobre diferentes aspectos envolvidos no trabalho pedagógico voltado a ajudar as crianças a compreenderem textos nos anos iniciais da escolarização.

A compreensão de textos e a ação pedagógica com crianças de 4 e 5 anos

No Brasil, são poucos os estudos que abordam a compreensão de textos em crianças menores de 6 anos (ver, por exemplo, Brandão & Spinillo, 2001; Marinho, 2015; Santana & Brandão, 2016; Queiroz et al., 2021). No entanto, há uma vasta literatura internacional que discute a compreensão de crianças desse grupo etário. A maior parte desses estudos analisa o processo de compreensão dos pequenos por meio do relato de histórias apresentadas em áudio e/ou em vídeo, bem como por meio de suas respostas a perguntas abertas formuladas com base nas histórias ouvidas (Kendeou et al., 2008; Broek et al., 2011). A compreensão das crianças também tem sido analisada por meio da narrativa que produzem quando solicitadas a ler livros de imagem (Kraayenoord & Paris, 1996; Tompkins et al., 2013), ou seja, livros com narrativas visuais em que não existe texto verbal.

Independentemente da opção metodológica adotada, tais estudos têm reiteradamente indicado que crianças com 4 anos já são capazes não apenas de extrair do texto informações literais, mas também de elaborar inferências sobre, por exemplo, os objetivos de determinadas ações de persona-

2 Neste artigo, usamos, na maior parte das vezes, o termo “professora” em vez de “professor”, tendo em vista que a presença feminina é majoritária entre os profissionais da educação infantil.

gens ou sobre seus estados emocionais, ou ainda estabelecer conexões causais entre eventos em uma história (Kendeou et al., 2008). Em resumo, a literatura indica que os processos de compreensão vividos por crianças pequenas ao escutar uma história são inteiramente semelhantes aos processos em que se engajam crianças maiores e adultos leitores (Lynch et al., 2008).

Em uma revisão de pesquisas da área de psicologia cognitiva que examinaram a compreensão de textos em crianças menores de 6 anos foi constatada a presença de uma correlação significativa entre certas habilidades (*vocabulário, conhecimento da estrutura narrativa, monitoramento da compreensão e construção de inferências*) e a compreensão oral das crianças pequenas (Tompkins et al., 2013). Além disso, estudos como os de Silva e Cain (2015) e Kendeou et al. (2008) também revelaram o poder preditor de algumas dessas habilidades para a compreensão de leitura das crianças posteriormente. Na pesquisa de Kendeou et al. (2008), por exemplo, as habilidades inferenciais de crianças com 4 e 6 anos ao recontarem ou responderem perguntas sobre histórias apresentadas em vídeo ou em áudio mostram-se preditoras da compreensão de leitura avaliada dois anos depois, quando o grupo de crianças com 6 anos havia completado 8 anos.

Partindo, então, dos resultados desses estudos, refletiremos sobre pesquisas de intervenção que investigaram justamente as habilidades destacadas anteriormente em crianças de 4 a 5 anos, explorando as possibilidades de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da compreensão das crianças nessa faixa etária. A esse respeito, vale lembrar a observação de Chartier (2007, p. 173) de que “um instrumento pedagógico destinado a um uso coletivo não pode ser concebido a partir do modelo de uma situação de aquisição experimental”. Em outras palavras, embora reconheçamos que estratégias metodológicas de pesquisa não devam ser, diretamente, transpostas para o trabalho pedagógico com as crianças, entendemos que o conhecimento e a reflexão sobre os estudos que apresentaremos a seguir podem contribuir para a discussão e o planejamento de práticas voltadas ao desenvolvimento da compreensão de textos com crianças pequenas.

Nessa perspectiva, um primeiro estudo que nos parece relevante foi conduzido por Morrow (1984). Na pesquisa, 254 crianças de 15 turmas do último ano da educação infantil (*Kindergarten*) foram divididas em grupos que utilizavam diferentes procedimentos de discussão durante a atividade de leitura de histórias. Em um grupo, as perguntas de compreensão enfatizavam os elementos estruturais de uma história (ou seja, requeriam, por exemplo, a identificação do local onde ela se passava e de seus personagens, o objetivo ou o problema enfrentado pelo personagem principal ou ainda a sequência de eventos da narrativa e o seu desfecho). No segundo grupo, a discussão da história era conduzida por meio de perguntas literais e inferenciais e também de perguntas críticas,³ que, segundo a definição dada pela autora, solicitavam que as crianças aplicassem informações das histórias para solucionar um problema. No terceiro grupo, os procedimentos anteriores foram combinados. No chamado “grupo controle”, as histórias foram simplesmente lidas sem discussão e, ao final da leitura, as crianças foram solicitadas a desenhar. Nos três grupos em que havia discussão, ela ocorria apenas antes e após a leitura, perfazendo um total de 10 minutos de conversa. Ou seja, não havia conversa durante a leitura dos textos.

Todas as crianças foram avaliadas quanto à sua compreensão em um pré-teste e em dois pós-testes não padronizados (o primeiro, realizado imediatamente após a intervenção, e o outro, um mês depois). Os testes consistiam em dez perguntas de compreensão sobre uma história lida para as crianças: cinco abordando os elementos estruturais, e cinco abordando os outros tipos de perguntas citados. Com base nos resultados do pré-teste, as crianças foram distribuídas nos quatro grupos citados. Os resultados mostraram que as crianças dos três grupos com discussão apresentaram

3 No estudo não nos parece clara a diferenciação dos tipos de pergunta. Por exemplo, uma pergunta sobre o local onde se passa a história ou sobre qual seria o problema de um personagem poderia ser, ao mesmo tempo, uma pergunta literal ou inferencial, a depender de como as informações estão apresentadas no texto.

um melhor desempenho nos dois pós-testes quando comparadas ao grupo em que não havia discussão e, como poderia ser esperado, o grupo que combinou os diferentes tipos de pergunta mostrou um desempenho significativamente superior aos demais no pós-teste.

O estudo de Morrow (1984) apontou, portanto, que não basta ler livros de boa qualidade para as crianças, sendo necessário também atentar para a conversa que pode se dar após a leitura e, em especial, para a natureza das perguntas que irão encaminhar essa conversa sobre o texto. O estudo mostrou ainda que uma intervenção relativamente curta, em que apenas oito histórias foram lidas e discutidas, teve um efeito positivo e, aparentemente, duradouro na compreensão de novas histórias pelas crianças.

Morrow e Smith (1990), em um estudo posterior, investigaram o efeito de diferentes condições de leitura em voz alta (leitura um para um, leitura para grupos de três crianças e leitura para a turma completa) na compreensão de crianças do último ano da educação infantil e do primeiro ano da escola primária. Ao final da leitura, elas eram solicitadas a recontar as histórias ouvidas, sendo também analisados os tipos de comentários e de perguntas feitos pelas crianças e pelos adultos nas três condições de leitura. De acordo com o estudo, a leitura em pequenos grupos foi mais favorável para a compreensão, contrariando a expectativa das autoras de que a leitura um para um teria um impacto mais positivo.

A pesquisa de Morrow e Smith (1990) reforça, portanto, o valor da conversa sobre o texto para ampliar a compreensão, bem como evidencia um aspecto importante para o planejamento de ensino das professoras de educação infantil, que é o de considerar o número de crianças durante as rodas de história. No referido estudo, as turmas tinham, em média, 15 crianças. No Brasil, esse número costuma ser maior (em torno de 20 a 25 crianças, em se tratando de turmas de 4 e 5 anos) e observações informais também indicam que a leitura em pequenos grupos não parece ser algo comum nas instituições de educação infantil.

Além dos aspectos comentados nos estudos agora apresentados, é possível distinguir ainda dois grupos de pesquisas mais recentes que nos parecem trazer contribuições para refletir sobre o trabalho pedagógico com compreensão de textos na educação infantil. Um deles investiga as possibilidades de ensino de *estratégias de compreensão* no contexto da leitura de histórias para os pequenos. O outro grupo de estudos focaliza o que alguns autores têm chamado de *discussão ou conversa mais aprofundada sobre o conteúdo dos textos* lidos em voz alta.

Nas seções a seguir, discutiremos mais detalhadamente esses dois grupos de estudos, começando por aqueles cuja abordagem volta-se para o ensino explícito das estratégias de leitura. Em seguida, dedicaremos nossa atenção a pesquisas nas quais a discussão sobre o conteúdo dos textos lidos é privilegiada.

A leitura de histórias e o ensino explícito das estratégias de leitura

Partindo de uma abordagem cognitiva de leitura, entende-se que, para a elaboração de uma representação integrada e coerente do texto, o ouvinte ou leitor precisa lançar mão de certas estratégias, tais como: fazer previsões, ativar conhecimentos prévios, resumir, produzir inferências e monitorar a sua compreensão. Nessa perspectiva, há na literatura um bom número de trabalhos (Barak & Meister, 1994; Menin et al., 2010; Souza & Girotto, 2014) que investigam e propõem o ensino de estratégias cognitivas para o desenvolvimento da compreensão de textos. Na educação infantil, podemos citar alguns poucos exemplos que adotaram essa abordagem.

Um deles é o estudo de intervenção conduzido por Debruin-Parecki e Squibb (2011) com 30 crianças que tinham média de idade de 4 anos e 5 meses e frequentavam duas salas de *Prekindergarten* de uma escola que atendia famílias com baixo nível socioeconômico. A intervenção

foi implementada pelas professoras com o suporte das pesquisadoras durante oito semanas com três sessões semanais. Oito livros de histórias sobre o tema “amizade” foram utilizados para o ensino das estratégias. Assim, buscou-se ensinar as crianças a conectar as ideias do texto com suas experiências pessoais, fazer previsões sobre o que poderia acontecer a seguir na história e avaliar tais previsões, reconstituir a sequência de eventos na história e ampliar o vocabulário por meio da seleção de palavras consideradas pouco familiares presentes em cada uma das histórias lidas.

As crianças participantes do estudo foram avaliadas em um pré e em um pós-teste padronizado, o *Early Literacy Skills Assessment* (Elsa) (Cheadle, 2007), que incluía entre seus itens a avaliação da compreensão. No final do estudo, o vocabulário também foi avaliado em uma tarefa em que se perguntava às crianças o que elas sabiam sobre uma determinada palavra. As 21 palavras que compunham essa tarefa foram selecionadas ao acaso entre aquelas que haviam sido trabalhadas durante a intervenção, que adotou o esquema descrito a seguir. Inicialmente, as crianças eram introduzidas ao vocabulário da história a ser lida com apresentação de cartões com palavras escritas, desenhos associados a elas e discussão sobre o significado dessas palavras. O segundo passo era a leitura do livro, durante a qual o significado das palavras era retomado no contexto da história. Além disso, ao longo da semana, as professoras buscavam usar as palavras selecionadas do texto sempre que tinham oportunidade nas situações cotidianas. Por fim, após a leitura do livro, eram propostas algumas atividades em pequenos grupos envolvendo, por exemplo, recontar a história por meio de uma dramatização e estimular conexões entre a história ouvida e as experiências pessoais das crianças. Segundo os autores, embora o estudo não tenha utilizado um grupo controle, a comparação dos resultados obtidos no teste padronizado realizado antes e após a intervenção mostrou um ganho significativo na compreensão, bem como no vocabulário das crianças participantes.

Um outro trabalho na mesma linha é o relato de Myers (2005) sobre sua experiência ao ensinar estratégias cognitivas para a compreensão de textos com base em uma adaptação do modelo de “ensino recíproco” proposto por Palincsar e Brown (1984). Nessa abordagem, sugere-se o ensino de quatro estratégias guiadas pela professora. São elas: sumarização, busca de clarificação, formulação de perguntas e de previsões durante a leitura de textos. A proposta é que, por meio da leitura e do diálogo entre a professora e as crianças e entre as crianças, estas internalizem tais estratégias e engajem-se, gradativamente, na compreensão do texto e no monitoramento dessa compreensão.

Myers (2005) utilizou quatro marionetes para personificar as estratégias que pretendia ensinar a seu grupo de crianças de 5 anos. Assim, durante todo o projeto, a autora leu repetidas vezes diferentes histórias já conhecidas das crianças, utilizando as marionetes para explicar o papel de cada uma das estratégias. Por exemplo, a “princesa” foi introduzida como alguém que deveria contar uma história em poucas frases. As crianças ajudavam a lembrar a história com o apoio da professora selecionando o que era essencial, e a princesa apresentava o resumo da história para o restante da turma. Outra marionete, “Clara”, precisava de ajuda e interrompia a história sempre que não entendia o porquê de alguma coisa. “Quincy” fazia “perguntas fáceis para ver quem estava ouvindo a história” (Myers, 2005, p. 318, tradução nossa), enquanto o “Mágico” tentava adivinhar o que iria acontecer na história. Segundo Myers (2005), à medida que a função das marionetes ficava clara, as crianças iam assumindo os diferentes papéis durante a leitura da história pela professora, sendo perceptível o grande envolvimento das crianças, já que o uso das marionetes ajudou na participação das mais tímidas. A autora também registrou comportamentos que nunca havia notado antes, como a expressão de algumas crianças de que certo trecho da história não havia sido compreendido.

Cahill e Gregory (2010) relataram uma experiência semelhante ao trabalho anterior. Nesse caso, as estratégias de compreensão eram apresentadas e explicadas para as crianças de um *Kindergarten* com o apoio de imagens e de gestos representativos. Por exemplo, para explicar a estratégia de estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos e as experiências das crianças, a

professora “Mrs. Hope” apresentava um cartaz com a ilustração do cérebro com pequenos desenhos de ideias circulando ao seu redor e explicava que, quando encontramos uma nova informação, é mais fácil lembrar e compreendê-la se “colarmos” essa informação com o que já está na nossa cabeça. As crianças eram, então, ensinadas a mostrar a forma da letra C com a sua mão sempre que faziam alguma “Conexão” entre o que escutavam na história e os seus conhecimentos ou experiências prévias. Outro cartaz voltava-se para o ensino da estratégia de previsão, afirmando que “bons leitores fazem perguntas antes, durante e depois da leitura” (Cahill & Gregory, 2010, p. 516, tradução nossa). Segundo o relato de Cahill e Gregory (2010), ao olhar a capa de um livro, Mrs. Hope anotava as perguntas das crianças e registrava também suas perguntas durante a leitura. As crianças, nesse caso, eram instruídas, durante a leitura, a levantar e a movimentar o dedo indicador sempre que imaginassem algo que poderia acontecer mais adiante na narrativa. Ao fazer esses sinais com a mão, a professora escutava o que cada criança tinha a dizer e reforçava, dessa forma, o ensino da estratégia de previsão.

Entendemos que essa necessidade de, supostamente, facilitar o desenvolvimento da compreensão por meio de recursos como marionetes, cartazes coloridos, mímicas e de ensino de vocabulário é questionável. Evidentemente, a criança que tem acesso à leitura de boas histórias tem um claro interesse tanto por palavras menos familiares (por exemplo, o joelho “escalavrado”, em *O Joelho Juvenal*, de Ziraldo, 1989) quanto por aquelas que a literatura dá um uso inesperado ou engraçado (como em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, 1979). Assim, se há um mediador disponível para ler histórias, as crianças poderão apreciar, comentar e também perguntar o significado de certas palavras, caso sintam necessidade. Vale lembrar ainda que estimular as crianças a inferirem significados de palavras durante a leitura é um comportamento leitor fundamental e que, portanto, precisa ser desenvolvido. Isso não significa que o adulto não possa destacar alguma palavra durante a leitura e procurar saber se as crianças conhecem seu significado. Porém, parece-nos desnecessário e extremamente artificial apresentar uma lista de palavras supostamente desconhecidas com desenhos correspondentes, antes de ler uma história, e seguir um passo a passo para aprender a usar essas palavras, tal como vimos no estudo de Debruin-Parecki e Squibb (2011).

A proposta do estudo de Myers (2005) também não nos parece nada atraente. Afinal, como dar sentido à marionete do Mágico que faz previsões de uma história que todos já conhecem e sabem o que irá acontecer em seguida? Também consideramos estranho ver crianças fazendo gestos no formato da letra C ou com o dedinho indicador balançando no ar, durante a leitura de uma história, como é proposto no estudo de Cahill e Gregory (2010). Crianças entre 4 e 5 anos que costumam ouvir histórias de boa qualidade têm, naturalmente, interesse e amplas condições de conversar sobre os textos lidos sem precisarem de supostos recursos lúdicos que, no nosso ponto de vista, descaracterizam a situação de leitura. É como pensar que, para atrair a atenção das crianças às letras, seria preciso desenhar cabelos com trancinhas e um rosto sorridente em cada uma delas, o que distorce o formato convencional desses símbolos.

Embora consideremos fundamental ajudar as crianças a desenvolverem, desde cedo, estratégias de compreensão leitora em situações de leitura compartilhada, concebemos que tais estratégias – que constituem um conhecimento de natureza procedimental – podem ser gradativamente incorporadas pelas crianças, por meio, por exemplo, da conversa conduzida pela professora antes, durante e após a leitura, e não em “aulas específicas para ensinar ‘lista de estratégias de leitura’, como se estas se tratassem de técnicas a serem definidas e exemplificadas” (Brandão, 2006, p. 69). Em outras palavras, “as estratégias devem ser aprendidas em uso, em situações de leitura concretas, que, por sua vez, deveriam estar inseridas em contextos comunicativos significativos, propostos pelo professor” (Brandão, 2006, p. 69).

Conforme anunciamos anteriormente, identificamos na literatura disponível um outro grupo de trabalhos que aborda a leitura em voz alta e a conversa sobre as histórias com crianças pequenas, sem uma preocupação com o ensino explícito de determinadas estratégias de compreensão. No próximo item, apresentaremos alguns desses trabalhos, ressaltando diferentes aspectos que se mostram importantes não apenas para desenvolvimento da compreensão oral das crianças na pré-escola, mas também para a sua compreensão leitora posteriormente.

A leitura e a conversa sobre histórias: um caminho para ajudar a compreender

De modo geral, a “leitura em voz alta interativa” ou a “leitura compartilhada de histórias” (doravante LCH) ou, como é mais comum chamar no Brasil, a “roda de história” está associada à experiência em que um adulto lê para uma criança ou grupo de crianças, observando-se alguma conversa sobre a história lida ou sobre temas relacionados a ela.

Com base na revisão da literatura conduzida, constatamos a ausência de pesquisas longitudinais que explorem as relações entre a LCH nos primeiros anos de escolaridade e a compreensão de leitura posteriormente. Porém, como vimos nos estudos de intervenção citados anteriormente, a LCH com crianças dos últimos anos da educação infantil parece ter um impacto positivo em sua compreensão oral. Assim, se consideramos a indicação de alguns estudos de que a compreensão oral e de leitura mostram-se altamente relacionadas (Kendeou et al., 2008; National Early Literacy Panel [Nelp], 2008; Nation et al., 2010), podemos hipotetizar que a LCH na pré-escola pode trazer ganhos também para a compreensão de leitura das crianças posteriormente.

Com base nesse argumento, examinaremos agora algumas indicações de pesquisadores que têm buscado identificar aspectos qualitativos que favoreçam uma interação mais significativa entre crianças e professora durante a LCH.

Pentimonti et al. (2013), por exemplo, revisando estudos de intervenção que analisaram o impacto da LCH (quer feita em casa pelos pais, quer no contexto escolar), apontam três abordagens que se mostraram empiricamente validadas. Isto é, abordagens que, segundo o critério das autoras, evidenciaram serem eficazes em, pelo menos, dois estudos, quando comparadas com um grupo controle ou com um grupo que vivenciava uma outra condição experimental. São elas: leitura dialógica, exploração do vocabulário e abordagem de aspectos gráficos e convencionais do texto escrito.

A “*leitura dialógica*” (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994) consiste em um procedimento que propõe determinados tipos de interação entre adulto-crianças durante a LCH com vistas a estimular uma participação ativa na atividade e o desenvolvimento de suas habilidades de linguagem oral. Tais procedimentos incluem, por exemplo, formular perguntas abertas, em especial questões que iniciem com “por que...” ou que estimulem o reconto da história ouvida, repetir e expandir as respostas ou comentários feitos pelas crianças e fazer associações entre o texto e as experiências pessoais.

Já a “*exploração do vocabulário*” (*word elaborations*) é um procedimento que tem o objetivo de promover o interesse das crianças por palavras potencialmente pouco familiares durante a LCH e, dessa forma, contribuir tanto para ampliar o seu vocabulário como para aprofundar o conhecimento sobre o significado das palavras. Assim, durante ou após a leitura, as crianças são estimuladas a discutir/elaborar o significado de algumas palavras que aparecem no texto. Tal procedimento é, comumente, repetido durante leituras subsequentes do mesmo livro e, para ampliar a exposição das crianças ao novo vocabulário, a professora utiliza as palavras destacadas durante a LCH em outros contextos ou situações (ver, por exemplo, Wasik & Bond, 2001), como na brincadeira de faz de conta.

Ao comentar o estudo de Debruin-Parecki & Squibb (2011), Pentimonti et al. (2013) apontam limitações da proposta, na qual a leitura parece ficar a serviço do trabalho de ampliação do vocabulário, possivelmente comprometendo o prazer de ouvir uma história, bem como a própria compreensão e a fruição do texto pelas crianças. Compartilhando as preocupações de Pentimonti et al. (2013), um outro aspecto que nos parece igualmente crucial é a influência negativa que um investimento focado no vocabulário pode vir a ter no processo de escolha das professoras sobre o que ler para seu grupo de crianças. Ou seja, em vez de selecionar livros de literatura esteticamente bem construídos e atraentes, com textos e ilustrações que dialoguem e estimulem a imaginação das crianças, o critério de escolha dos livros a serem lidos pode ficar pobremente limitado à presença de palavras pouco familiares.

Além disso, consideramos altamente temeroso imaginar que o conteúdo da conversa com base em uma história lida dê todo esse destaque à elaboração do significado de palavras pouco familiares encontradas no texto que se acabou de ler. Como também comentamos antes, entendemos que um bom texto literário, certamente, inclui não só palavras provavelmente novas para crianças, mas também usos e formas novas de dizer. Assim, sob nosso ponto de vista, enquanto lê, a professora pode destacar palavras pouco familiares que aparecem não só no texto literário, mas também, por exemplo, em uma notícia ou em um texto instrucional. Porém é fundamental usar o bom senso para não comprometer o fluxo da leitura em voz alta e, sobretudo, estimular as crianças a formular perguntas e a inferir o significado das novas palavras com que se deparam.

Ainda a respeito do vocabulário, Hogan et al. (2013) salientam que, embora na revisão de estudos de intervenção conduzida pelos pesquisadores associados ao Nelp (2008) a LCH desponte como a atividade que mostrou o maior impacto no desenvolvimento da linguagem oral das crianças (especificamente em relação ao vocabulário receptivo, e não ao expressivo⁴), medidas isoladas do vocabulário não se mostraram boas preditoras da compreensão de leitura. Na verdade, tal resultado não surpreende, na medida em que, como já discutimos aqui, a compreensão resulta, justamente, da capacidade do leitor/ouvinte de fazer conexões entre palavras e sentenças para a construção de um modelo mental coerente e integrado que dá sentido ao texto. Assim, ter um bom repertório de palavras não deveria ser, de fato, suficiente para garantir a compreensão de um texto.

Por fim, a “abordagem de aspectos gráficos e convencionais do texto escrito” (“*print referencing*”) envolve fazer referências explícitas verbais ou não verbais a aspectos relativos ao texto impresso, de modo a chamar a atenção das crianças sobre, por exemplo, a direção da escrita, o nome de algumas letras, a mudança do tipo da fonte, o uso de balões de fala ou mesmo o reconhecimento de certas palavras no interior do texto. A ideia é, portanto, tornar saliente esses aspectos, já que, comumente, as crianças tendem a concentrar seu interesse nas ilustrações do livro. Consideramos essa proposta interessante, desde que, como no caso anterior, a professora não quebre constantemente o fluxo da leitura para fazer referências desse tipo. Além disso, salientamos que essa abordagem não diz respeito à compreensão de textos, mas sim à exploração de algumas convenções da escrita ou de aspectos gráficos do texto, assim como ao reconhecimento global de palavras.

Ainda com respeito ao tema da LCH, alguns autores têm destacado a ausência de estudos de intervenção com pré-escolares focados na elaboração de inferências durante a leitura que é feita em voz alta. Kleeck (2008), por exemplo, com base em resultados de pesquisa, argumenta sobre a necessidade de formular questões literais e perguntas inferenciais de diferentes tipos, sobretudo aquelas voltadas ao estabelecimento de relações causais que estruturam a narrativa. Segundo a auto-

4 O vocabulário expressivo diz respeito à capacidade de definir oralmente o que uma palavra quer dizer. Já o vocabulário receptivo implica uma demanda menos complexa, pois basta dar um indicativo de que você conhece a palavra (por exemplo, ao apontar uma imagem que combina com uma palavra dita pelo examinador).

ra, quanto maior a exposição da criança à linguagem inferencial, maior a possibilidade que ela terá de usar essa linguagem por ela mesma, fazendo uma leitura que vá além das informações explicitadas no texto e nas ilustrações.

Kleeck (2008) também salienta, assim como outros autores (Riter, 2009; Brandão & Rosa, 2010, 2011), a necessidade de planejar e de formular perguntas, bem como de fazer comentários durante a leitura, com vistas a possibilitar uma maior qualidade de discussão do texto com as crianças. De fato, alguns estudos têm indicado (Scheiner & Gorsetman, 2009) que, embora a LCH seja uma atividade frequente na educação infantil, o planejamento das professoras sobre a condução da atividade não costuma ocorrer. Em sua pesquisa com 31 professoras de crianças entre 3 e 5 anos de quatro escolas privadas de educação infantil do centro de Nova York, as referidas autoras concluíram que as docentes pouco reconheciam o papel das inferências para a compreensão.

Entretanto, analisando a qualidade das interações entre professora e crianças durante a LCH, Lennox (2013) chama a atenção para os ganhos que a leitura de histórias, quando bem planejada, pode trazer desde a pré-escola. Assim, segundo a autora, durante a conversa sobre a história, é possível desenvolver habilidades de predizer, formular hipóteses, explicar, imaginar, inferir, avaliar e resolver problemas, ou seja, os chamados processos de alto nível de pensamento. A autora enfatiza que, ao ler histórias, estamos ampliando, também, os conhecimentos de mundo das crianças que dão a base para o desenvolvimento desses processos. Assim, não há por que restringir a conversa a perguntas literais, ao reconto da história ou a comentários puramente descritivos sobre o texto ou as ilustrações. Ao contrário, perguntas cujas respostas estejam nas entrelinhas do texto e que explorem, por exemplo, as intenções ou os sentimentos de um determinado personagem precisam ser formuladas para as crianças, estimulando sua capacidade de pensar sobre o que escutam e buscam compreender.

Finalmente, Cunningham e Zibulsky (2011) salientam a ausência de pesquisas longitudinais que observem as relações entre experiências de LCH, volume de leitura de modo independente e compreensão leitora. Segundo hipotetizam, crianças imersas em um ambiente com muito acesso a livros e que podem ter boas e frequentes experiências de LCH podem desenvolver um prazer e um interesse em relação à leitura que as estimule a ler de forma independente quando forem capazes de fazer isso mais adiante. Ainda segundo as autoras, tal interesse pela leitura tenderia, por sua vez, a desenvolver, de modo mais profundo, as habilidades de pensamento crítico e de compreensão de texto. Nesse sentido, para Cunningham e Zibulsky (2011), o maior benefício da LCH no início da escolaridade seria talvez o prazer e o interesse por livros que essa atividade poderia despertar nas crianças e seu “efeito indireto” na compreensão leitora. Para elas, tal efeito pode vir a ser, inclusive, mais forte do que os impactos já apontados por alguns estudos, por exemplo, em relação ao aumento do vocabulário das crianças quando expostas à LCH.

Concluindo esta seção, duas observações ainda nos parecem importantes. A primeira é que, embora tenhamos ressaltado o papel da leitura e da conversa sobre histórias para o desenvolvimento da compreensão, as reflexões sobre esse tema podem ser igualmente aplicadas para o contexto de apresentação de histórias por meio de vídeos. Do mesmo modo, entendemos que tais apontamentos podem também ser estendidos para a leitura e a conversa sobre outros gêneros de texto (notícias, reportagens, instruções de jogos, etc.), desde que respeitadas as suas singularidades e os seus modos próprios de funcionamento. Por fim, apesar de o nosso foco ter sido a leitura de histórias com crianças entre 4 e 5 anos e o desenvolvimento da compreensão, não podemos esquecer que o acesso à leitura e, em especial, à literatura é fundamental para todas as idades e por muitos outros motivos que não foram priorizados aqui (Candido, 1995; Petit, 2008; Castrillon, 2011).

Considerações finais

Como sabemos, mesmo um leitor experiente pode não compreender bem, por exemplo, um texto sobre um tema que lhe seja pouco familiar. Do mesmo modo, como expressa a epígrafe deste artigo, existem interpretações de um texto que não são aceitáveis, porque contrariam as informações apresentadas na base textual. De fato, como proposto por Paris (2005), certas habilidades denominadas pelo autor de “não limitadas”, tal como a compreensão, evoluem durante toda a vida e nunca serão inteiramente dominadas. Aprender a construir sentidos não é, portanto, uma atividade de natureza simples e precisa ser tomada, desde cedo, como objeto de ensino na escola.

Nessa direção, ao longo do artigo, defendemos a possibilidade de contribuir para a formação de “ouvintes ativos” na educação infantil, engajados em compreender e refletir sobre os textos que escutam e que, mais adiante, poderão ler de forma autônoma. Isso significa considerar que, antes de aprender a ler, as crianças podem aprender a assumir a postura de leitores que pensam sobre os textos que escutam e que se esforçam em extrair e produzir sentidos. O desenvolvimento dessa atitude na interação com textos escritos é, em nosso ponto de vista, a base do processo de constituição de um leitor competente e crítico, tal como todos queremos.

Consideramos, assim, que as situações de leitura compartilhada de histórias e de outros gêneros de texto podem contemplar a exploração tanto de estratégias de leitura – sem assumir um tom de transmissão dessas estratégias – quanto do conteúdo do texto e de outros temas dele derivados. No primeiro caso, podem ser feitas perguntas que acionem determinadas estratégias de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a previsão, a verificação e a inferência. Já no segundo, podem integrar à conversa perguntas abertas que focalizem o que o texto diz e outras que girem em torno de temas que possam ser associados a ele, promovendo-se, assim, a troca de experiências e impressões entre as crianças. A esse respeito, vale salientar que, embora os estudos analisados aqui tenham enfatizado as perguntas formuladas pelos adultos, é preciso igualmente valorizar as perguntas e os comentários que as crianças formulam durante a leitura, a fim de que se vivencie, de fato, uma experiência prazerosa e autêntica de escuta e conversa sobre os textos lidos com e para elas.⁵

Nessa direção, esperamos que as rodas de história ganhem espaço de discussão na formação inicial e continuada de professoras e que as reflexões aqui apresentadas estimulem o debate sobre a possibilidade de formular objetivos especificamente voltados para o desenvolvimento da compreensão de textos em propostas curriculares para a educação infantil. Esperamos ainda que o artigo possa inspirar as práticas docentes durante a atividade de leitura com crianças nesse momento inicial que consideramos determinante no longo e complexo percurso de formação de um leitor.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante o período de pós-doutorado da primeira autora na University of Oxford, quando foi produzida uma primeira versão deste artigo.

Referências

Barak, R., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>

5 Sobre esse tema, ver as pesquisas de Brandão et al. (2021) e Nascimento (2021).

- Brandão, A. C. P. (2006). O ensino da compreensão e a formação do leitor: Explorando estratégias de leitura. In I. P. Souza, & M. L. F. Barbosa (Eds.), *Práticas de leitura no ensino fundamental* (pp. 59-75). Autêntica.
- Brandão, A. C. P., Bezerra, A. R. da R., & Silva, J. R. P. (2021). Rodas de leitura na educação infantil: A formação de “leitores pensantes”. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 30(63), 310-326. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p310-326>
- Brandão, A. C. P., Leal, T. F., & Nascimento, B. E. S. (2013). Conversando sobre textos na alfabetização: O papel da mediação docente. *Cadernos CEDES*, 33(90), 215-236. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200004>
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: É conversando que a gente se entende. In A. Paiva, F. Maciel, & R. Cosson (Eds.), *Explorando a literatura no ensino fundamental* (pp. 69-106). MEC.
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2011). Entrando na roda: As histórias na educação infantil. In A. C. P. Brandão, & E. C. de S. Rosa (Eds.), *Ler e escrever na educação infantil: Discutindo práticas pedagógicas* (pp. 33-51). Autêntica.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>
- Broek, P. van den, Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/223/219>
- Buarque, C. (1979). *Chapeuzinho Amarelo*. Autêntica.
- Cahill, M. A., & Gregory, A. E. (2010). Kindergartners can do it, too! Comprehension strategies for early readers. *The Reading Teacher*, 63(6), 515-520. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.9>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children’s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 31-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Candido, A. (1995). *Vários escritos*. Duas Cidades.
- Castrillon, S. (2011). *O direito de ler e de escrever*. Pulo do Gato.
- Chartier, A-M. (2007). *Práticas de leitura e escrita: História e atualidade*. Autêntica.
- Cheadle, J. (2007). *The Early Literacy Skills Assessment (ELSA) psychometric report for both english and spanish versions*. High/Scope Early Childhood Reading Institute.
- Coscarelli, C. (2014). Decodificação. In I. C. A. S. Frade, M. G. Costa Val, & M. G. C. Bregunci (Eds.), *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* (pp. 84-85). UFMG.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 396-411). The Guilford Press.
- Debruin-Parecki, A., & Squibb, K. (2011). Promoting at-risk preschool children’s comprehension through research-based strategy instruction. *Reading Horizons*, 5(1), 41-62. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss1/5
- Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Eco, H. (2004). *Os limites da interpretação*. Perspectiva.
- Ferreiro, E. (2007). O ingresso nas culturas da escrita. In A. L. G. Faria (Ed.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e saberes*. Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.

- Hogan, T. P., Cain, K., & Bridges, M. S. (2013). Young children's oral language abilities and later reading comprehension. In T. Shanahan, & C. J. Lonigan (Eds.), *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond* (pp. 217-232). Paul Brookes Publishing.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Broek, P. van den. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*(3), 259-272.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kleec, A. van (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Kraayenoord, C. F., & Paris, S. G. (1996). Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 41-61.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90028-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90028-9)
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds: An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 381-389.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lynch, J. S., Broek, P. van den, Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*, 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Marcuschi, A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Marinho, A. de L. S. (2015). *A compreensão de textos em crianças da educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE.
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16651>
- Menin, A. M. C. S., Giroto, C. G. G. S., Arena, D. B., & Souza, R. J. (2010). *Ler e compreender: Estratégias de leitura*. Mercado das Letras.
- Monteiro, S. M., & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: Relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa, 40*(2), 449-465.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior, 16*(4), 273-288.
<https://doi.org/10.1080/10862968409547521>
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading research quarterly, 25*(3), 213-231. <https://doi.org/10.2307/748003>
- Myers, P. A. (2005). The princess storyteller, Clara clarifier, Quincy questioner, and the wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher, 59*(4), 314-324.
<https://doi.org/10.1598/RT.59.4.2>
- Nascimento, B. E. S. (2021). *Educar para o pensar nas rodas de leitura: Interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42894>
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neale, M. D. (1999). *Neale Analysis of Reading Ability* (3rd ed.). Australian Council for Educational Research.

- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors for reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., & Piasta, S. B. (2013). Sharing books with children. In T. Shanahan, & C. J. Lonigan (Eds.), *Early Childhood Literacy: The National Early Literacy Panel and beyond* (pp. 117-134). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva*. Editora 34.
- Queiroz, J. T. de, Spinillo, A., & Melo, L. (2021). Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da educação infantil. *Letrônica, 14*(2), Artigo e38590. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38590>
- Riter, C. (2009). *A formação do leitor literário em casa e na escola*. Biruta.
- Santana, F. A. de, & Brandão, A. C. P. (2016). Como crianças leem livros de imagem? *Revista Inter Ação, 41*(1), 165-188. <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36431>
- Scheiner, E. Y., & Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care, 179*(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/03004430701425851>
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321-331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Souza, R. J., & Giroto, C. G. G. S. (2014). Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe, 4*(4). <https://doi.org/10.15645/Alabe.2011.4.2>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension and language skills in the preschool years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(3), 403-429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of the book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-558. <https://psycnet.apa.org/record/1989-02401-001>
- Ziraldó. (1989). *O Joelho Juvenal* (Coleção Corpim). Melhoramentos.

Nota sobre autoria

A autora formulou os objetivos do artigo, produziu o manuscrito original e contribuiu na revisão do texto. O coautor colaborou na reestruturação de todas as seções do artigo e fez a revisão geral da escrita.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Brandão, A. C. P., & Silva, A. da. (2023). Ajudando a compreender textos escritos: Por que começar na educação infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e09455.
<https://doi.org/10.1590/198053149455>