

# Preparar para a leitura: ver e ouvir ler

José Morais\*

**Resumo:** As diferenças entre bons e maus leitores aparecem desde o início da aprendizagem da leitura, pelo que é indispensável cuidar da preparação para a leitura. A aprendizagem precoce não deve ser um objetivo. A preparação para a leitura exige um ensino infantil generalizado capaz de estimular o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças. Na escola como na família a leitura em voz alta, pelo adulto, de histórias e de outros textos desempenha um papel importante. São examinados os efeitos positivos desta forma de leitura assim como dos seus diferentes estilos.

**Palavras-chave:** preparação para a leitura; leitura oral; escuta de histórias.

**Abstract:** Differences between good and poor readers emerge since the onset of literacy learning, making it necessary to prepare the children for reading. One should not propose to begin reading instruction before usual age, but rather make preparation for reading one of the main objectives of preschool. This can be done mainly by attempting to enhance the children's linguistic and metalinguistic skills. Parents and teachers' reading aloud of story books and other texts plays an important role in this preparation. Positive effects of this form of reading as well as of its different styles are reviewed and discussed.

**Key words:** Preparation for reading, oral reading; story listening

Os estudos sobre a progressão das habilidades de leitura ao longo do primeiro grau têm levado geralmente a três constatações: *primo*, que a variabilidade inter-individual é considerável; *secundo*, que, aproximadamente um em cada cinco alunos não domina os processos de leitura de maneira a poder interpretar correctamente um texto adequado à sua idade (constatação deplorada em muitos países, mesmo dos mais avan-

---

\* Université Libre de Bruxelles e Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC

çados economicamente); e *tertio*, não apenas a ordem relativa das crianças tende a manter-se de uma série para outra, mas as distâncias entre elas acentuam-se (o chamado “efeito Matias”, o que em matéria de educação significa que os melhores são cada vez melhores e os piores cada vez piores).

É conveniente deixar aqui ilustrado o último facto. Cerca de 80% dos maus leitores de primeira série continuam a ser maus leitores na quarta série (Juel, 1994; Lyon & Chabra, 1996). A regra, que admite excepção, é portanto que se é bom ou mau leitor a partir do primeiro ano da aprendizagem da leitura. Infelizmente, este prognóstico não se limita à leitura. Segundo um estudo longitudinal de 54 crianças, todas de meio socio-económico baixo, realizado nos Estados Unidos da América (Juel, 1988), dois grupos, de bons e de maus leitores, foram determinados na primeira série na base de um teste de compreensão em leitura; estes grupos, que não diferiam entre eles no que respeita à compreensão de histórias apresentadas oralmente, começaram a diferenciar-se já na segunda série, aprofundando-se a diferença nos anos seguintes. Assim, parece que uma diferença na habilidade inicial de leitura conduz à instalação de diferenças em habilidades linguísticas mais gerais.

O mau leitor aprende a ser mau leitor e até mesmo não-leitor, mais do que aprende a ler. Ele se desinteressa pela leitura e passa muito menos tempo lendo, na escola e sobretudo fora dela, do que o bom leitor. Esta evolução é compreensível. As crianças que lêem bem desde o início são expostas a mais texto, e portanto a mais vocabulário, mais informação e mais situações envolvendo raciocínios e inferências, do que as crianças que lêem mal. Alguns anos depois, a menos que o professor seja muito bem formado e tenha disponibilidade para se dedicar à criança que lê mal, este encontra-se confrontado a materiais e a exigências que são demasiado complexos para o seu nível de leitura e, de modo mais geral, de processamento de informação. O aluno sentir-se-á frustrado e evitará ainda mais a leitura. Convém referir que, no grupo de crianças de quarta série estudadas por Anderson, Wilson e Fielding (1988), aquelas que estavam entre as 10% melhores em leitura liam, por ano, fora da escola, 200 vezes mais texto do que aquelas que se situavam entre os 10% piores. A tarefa do professor relativamente a estes últimos alunos é portanto gigantesca: ele tem de ajudá-los a desenvolver as habilidades de base da leitura, de maneira a que eles reencontrem satisfação e desejo de ler. Só

assim os maus leitores poderão reduzir e procurar anular a sua inferioridade em vocabulário, em conhecimentos e em compreensão da linguagem escrita e até falada.

Esta situação leva-nos a colocar a seguinte questão: como preparar melhor para a leitura a generalidade das crianças, em particular as crianças que apresentam um risco elevado de se tornar más leitoras? A preparação para a leitura é o tópico deste artigo. Defendemos que o trabalho de análise da linguagem oral e ver e ouvir ler, em certas condições de qualidade naturalmente, constituem as maneiras mais eficientes de garantir uma preparação apropriada.

Antes, porém, examinaremos brevemente a viabilidade e as vantagens eventuais de uma outra proposta, muitas vezes avançadas por um certo número de pais, provavelmente inquietos quanto ao futuro dos filhos. Trata-se da idéia de abaixar a idade do começo da aprendizagem da leitura. Será que a escola, ou os próprios pais, devem ensinar as crianças a ler antes do tempo habitual? Convém lembrar que alguma variabilidade existe entre os países no que respeita à idade habitual do início desta aprendizagem. Na Grã-Bretanha o programa escolar compreende o ensino sistematizado da leitura a partir dos 5 anos; em França, em Portugal e na maior parte dos países a partir dos 6 anos; e em vários países do norte da Europa, assim como no Brasil, a partir dos 7 anos.

A partir de que idade o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança lhe permite aprender a ler? As diferenças individuais são grandes, mesmo para crianças oriundas do mesmo meio socio-econômico e cultural. Por exemplo, Pennington, Johnson e Welsh (1987) estudaram um leitor precoce que era capaz de identificar as letras e de ler algumas palavras a partir de 12 meses de idade. Aos três anos, ele lia livros de histórias tão bem quanto as crianças de segunda ou de terceira série. Era competente em descodificação e lia com igual facilidade palavras regulares e irregulares, demonstrando assim ter constituído os dois processos de reconhecimento da palavra escrita. Naturalmente, este caso não é representativo da grande maioria das crianças, mas podemos pensar que, do ponto de vista estritamente cognitivo e linguístico, a maioria das crianças com um desenvolvimento normal poderia aprender a ler por volta dos quatro anos.

No entanto, as capacidades cognitivas não devem constituir o único critério para se fixar a idade do começo da aprendizagem da leitura. De certo, quando uma criança de idade inferior à idade de acesso ao ensino

oficial da leitura manifesta vontade de aprender a ler, é legítimo corresponder-se ao seu desejo. Mas, nos outros casos, deve respeitar-se a idade consagrada oficialmente. A corrida à leitura precoce releva de um estado de espírito de competição; não decorre do desejo dos pais de que os seus filhos sejam bons leitores mas de que eles partam com vantagem relativamente aos outros. Ora, a desigualdade entre as crianças em termos de oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico são patentes, existem desde o nascimento, e não deveriam ser ainda mais exacerbadas. O ensino da leitura é a primeira função da escola, ainda que ela possa e deva ser preparada na família. Justificaremos abaixo que a preparação para a leitura é também uma responsabilidade maior da escola infantil. Nos países em que o ensino infantil está generalizado, este ensino constitui um factor importante de democratização, contribuindo para a recuperação de atrasos cognitivos e linguísticos e permitindo o acesso ao mundo da escrita por parte das crianças que dele mais foram privadas. Mas, naqueles países, como o Brasil, em que o ensino infantil não está generalizado, este contribui para o agravamento das diferenças entre as crianças. A batalha pela leitura começa portanto, no Brasil, pela generalização de uma escola pública infantil de qualidade, de que todas as crianças, quaisquer que sejam as suas origens sociais, participem em igualdade de horários, de controle da saúde, de assistência alimentar e de acompanhamento afectivo e pedagógico. O principal objectivo da escola infantil é o de evitar, para o maior número possível de crianças, a exclusão antecipada da leitura. A escola infantil deve dar ao livro o estatuto de companheiro indispensável da criança, quando isso não se fez já na família.

As crianças de meio social médio ou elevado encontram geralmente na sua experiência quotidiana uma boa preparação para a leitura. Elas ouvem uma linguagem rica, próxima da linguagem escrita porque influenciada por esta, estão imersas num ambiente literário e são estimuladas a reflectir, por vezes de maneira abstracta, sobre situações de resolução de problemas e de interacção social. De facto, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico e metalinguístico vão de par, como se pode ilustrar por um estudo recente, em crianças de 3 e 4 anos, da capacidade de reconhecimento e de produção de sinónimos, por um lado, e da capacidade de distinguir o conhecimento próprio de uma situação do conhecimento que os outros podem ter dessa mesma situação (Doherty & Perner,

1998). O desenvolvimento destas duas capacidades está altamente correlacionado, uma vez que as crianças que tiveram êxito (ou falharam) em testes de uma também tiveram êxito (ou falharam) em testes da outra.

Para as crianças cujo desenvolvimento linguístico e metalinguístico é insuficiente, é uma responsabilidade importante da escola infantil, sem o que elas não terão sucesso na aprendizagem da leitura, levá-las a um conhecimento eficiente da linguagem oral e a uma relação confiante com esta. Deve ser estimulada uma reflexão colectiva sobre o funcionamento da língua, por exemplo sobre o que significam realmente as palavras utilizadas e sobre a sua constituição fônica, assim como sobre a organização e a função comunicativa das frases. O que é o que os outros sabem do que eu sei? Que informações lhes devo fornecer para que eles me possam compreender? Como dizer o suficiente sem os desorientar com informações inúteis? Tudo isto implica um trabalho permanente sobre a linguagem oral, por exemplo utilizando comunicações telefônicas (em que o interlocutor está ausente) ou situações em que o professor transcreve uma mensagem oral de uma das crianças e depois a lê a outra, sua destinatária. Aquele que fala deve poder tomar consciência do fracasso eventual da sua mensagem e das razões desse fracasso. Deve ser ajudado a modificar a sua mensagem, mostrando-se-lhe quais são os índices necessários à construção de um significado que possa ser compreendido pelos outros. Deve poder constatar, no fim desse processo, o seu sucesso, isto é o seu direito a ser compreendido, direito que implica um dever de respeito para com a língua e a compreensão do que sabem, pensam ou esperam esses outros para quem se constrói um significado. Tem de se atingir este tipo de relação com a linguagem oral se se quer estabelecer uma relação igualmente positiva com a linguagem escrita.

Referimos o papel da escola infantil. Mas, antes mesmo do ingresso na escola infantil, é na família que começa a preparação para a leitura, não só em termos do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico da criança, mas também no que respeita à formação do desejo de ler. Abordemos portanto o problema da motivação.

### **A leitura dos pais e o desejo de aprender a ler**

O desejo da criança de aprender a ler constitui uma das principais condições do êxito da aprendizagem. Torna-se portanto indispensável determinar os diferentes aspectos e raízes desta motivação.

Vários pesquisadores (cf., por exemplo, Wiegfield, 1997) notaram que o desejo de ler tende a diminuir no decurso da escolaridade. Atribuem esta tendência a modificações do contexto de aprendizagem (em particular, da escola) mais do que a uma evolução ligada à idade dos próprios alunos. Em todo o caso, os alunos das últimas séries do primeiro grau formulam menos juízos positivos sobre a leitura, assim como sobre a sua habilidade de leitura, do que os alunos das primeiras séries.

Nos E.U.A., onde se dispõe de muitas estatísticas estabelecidas a partir de respostas a questionários, o prazer de ler e de ouvir ler está muito generalizado entre as crianças que iniciam a aprendizagem da leitura. Assim, segundo um estudo realizado em Baltimore, apenas 4% dos pais indicaram que os seus filhos, alunos da primeira série, não gostavam de ouvir ler (Baker, Scher & Mackler, 1997). Segundo outro estudo, em que se interrogou pais de crianças mais jovens, aquelas que iriam tornar-se, aos quatro anos, leitoras precoces manifestavam já aos dois e três anos de idade um maior interesse para brincar com livros e letras de plástico, assim como para ouvir histórias gravadas, do que aquelas que aos quatro anos ainda não liam (Thomas, 1984).

A qualidade das relações afectivas entre a criança e os pais desempenha um papel importante no desejo de aprender a ler. Um estudo holandês (Bus & van Ijzendoorn, 1988) revelou que, nas famílias de classe média, as crianças de cerca de 24 meses consideradas como apresentando um melhor “attachment” (noção que designa uma necessidade de proximidade ou uma relação apetitiva entre os indivíduos, que estaria na origem do sentimento de segurança ou de insegurança afectiva) também se mostravam mais interessados pelos livros — em particular, pediam mais frequentemente que se lhes lesse histórias — do que as outras. Estas conclusões foram alargadas, num estudo ulterior, a crianças de meio económico desfavorecido. Pode portanto pensar-se que a qualidade do “attachment” e a capacidade dos pais de fazer viver à criança experiências agradáveis de leitura constitui um factor muito importante de motivação. Mesmo se este factor intervém de maneira mais directa que o meio socio-económico e cultural, convém insistir no facto de que, como aliás é atestado por outras observações (cf., e.g., Elliott & Hewison, 1994), as famílias de classe média possuem mais livros e outros materiais escritos, em particular os que podem suscitar o interesse das crianças, do que as famílias de meio desfavorecido.

A idéia segundo a qual a presença de materiais escritos no ambiente da criança é uma condição necessária para que ela deseje aprender a ler deve aparecer a todos como evidente. O papel da família na criação da motivação para a leitura começa por aí: deve haver livros em casa. Mas não basta que haja livros. É preciso também que, pela sua atitude, os pais valorizem estes objectos. Como é que os pais que não lêem, que não encontram tempo para curtir a leitura, que pelo seu comportamento e pelas suas conversas a propósito das leituras que fizeram não mostram que a leitura é algo de muito precioso, como é que esses pais podem inculcar o desejo de ler? O entusiasmo que o adulto experimenta pela leitura constitui um exemplo contagioso, que leva a criança a implicar-se nela de maneira activa e a persistir nos seus esforços para vencer as dificuldades inerentes à aprendizagem (cf. Snow & Tabors, 1996). Baker, Serpell e Sonnenschein (1995) notaram que as descrições que fazem os pais dos esforços das crianças para se implicar em actividades de leitura (nomeadamente as suas tentativas para identificar palavras em camisetas e em mercadorias diversas) sugerem que eles tomaram consciência do valor desses comportamentos.

O reconhecimento do papel dos pais na preparação para a leitura e, de maneira mais geral, no desenvolvimento psicológico da criança, papel que não pode ser inteiramente assumido pela escola infantil, tem levado, nos E.U.A., à criação de serviços de prevenção e de intervenção junto das famílias. Esses serviços promovem, por exemplo, visitas regulares a casa das crianças por um “educador de pais” que aconselha estes sobre o desenvolvimento das crianças e sobre a implicação dos pais na leitura. Assim, o programa “Parents as Teachers” acompanha os pais desde o terceiro mês da gravidez até que a criança complete os três anos de idade (National Diffusion Network, 1996). Um exame ulterior dessas crianças, quando se encontravam já na primeira série, mostrou que elas tinham um melhor desempenho em testes de leitura e que os pais se sentiam mais implicados na experiência escolar dos filhos do que os grupos controle respectivos. De maneira geral, estes programas, cujos resultados têm de ser considerados com prudência uma vez que as possibilidades de artefacto experimental são muitas, procuram ajudar os pais a analisar as suas expectativas em relação ao futuro escolar dos filhos e a tornar mais eficazes os seus comportamentos, fornecendo também às famílias livros e outros materiais escritos.

Este esforço não pode limitar-se às famílias. Outros programas incidem sobre a qualidade do ambiente linguístico na escola infantil. Um estudo realizado sobre um desses programas mostrou que a qualidade das interacções verbais na sala de aula estava altamente correlacionada com medidas de habilidade linguística (Phillips, McCartney & Scarr, 1987). Outro estudo mostrou que as exigências cognitivas e a riqueza do vocabulário do professor estavam correlacionadas com o desenvolvimento linguístico ulterior das crianças (Dickinson, Cote & Smith, 1993). Neuman (1996) estudou os efeitos, sobre 400 crianças de 3 e 4 anos de idade, de um programa cujo objectivo era uma melhor formação do pessoal que se ocupava delas na escola, insistindo por exemplo na qualidade da linguagem e do ambiente literário (selecção de livros e leitura em voz alta) e não só na segurança e na limpeza. Os resultados do estudo mostraram que as interacções em torno de livros aumentaram para o dobro entre antes e depois do treino e que, comparadas com um grupo controle, as crianças do grupo experimental, testadas aos 5 anos de idade, obtiveram melhor desempenho em competência narrativa, noções sobre a escrita, conhecimento das letras e habilidades de análise intencional da fala em fonemas.

### Ouvir ler na família

A criança descobre o universo da leitura pela voz, cheia de entonação e de significado, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica (cf. Morais, 1996). A escuta da leitura dá-lhe o sabor das palavras e o desejo de ler por si mesma, desejo tão irresistível quanto o de começar a andar sozinha. Como escreveu o romancista francês Daniel Penac, prémio Goncourt mas também professor de língua materna no segundo grau:

*“E mesmo que não contássemos absolutamente nada, mesmo que nos limitássemos a ler em voz alta, nos éramos o romancista dele, o contador único, pelo qual, todas as noites, ele deslizava nos pijamas do sonho, antes de dissolver-se nos lençóis da noite. Melhor ainda, nós éramos o Livro” (“Comme un roman”).*

Quantas vezes a criança para a qual se lê à noite, antes de dormir, pede para ficar sozinha, só mais um pouquinho, com o livro entre os

joelhos abertos, olhando-o, refazendo o que o papai ou a mamãe acabam de fazer, tentando reencontrar o eco mágico das palavras lidas...

A análise de observações por vídeo das interações entre os pais e a criança durante a leitura de histórias indica que o “índice afectivo” calculado a partir destas observações é o melhor preditor das diferenças individuais na motivação para ler. O segundo melhor preditor é a frequência das verbalizações a propósito do conteúdo da história. A atmosfera afectiva destes episódios de leitura é em geral mais positiva quando o leitor é um dos pais do que quando é um irmão ou uma irmã. Aliás, as crianças de meio desfavorecido ouvem mais frequentemente histórias lidas por um irmão ou uma irmã, ao passo que as de classe média ouvem mais frequentemente histórias lidas pelos pais (veja uma discussão destes dados no relatório “Apprendre à lire”, Morais & Robillart, 1998).

O primeiro passo para a leitura é a audição de livros. No nível cognitivo, a audição da leitura feita por outros permite adquirir conhecimentos que a conversação da vida quotidiana não comunica. Mais importante: pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que ela sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os factos e os actos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais. No nível linguístico, a audição de livros permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura (no nosso sistema, de uma linha para a linha imediatamente inferior e, em cada linha, da esquerda para a direita), as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra-som, os sinais de pontuação, etc. Essa audição leva a criança a aumentar e a estruturar o seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos, já que muitas palavras, certas estruturas sintácticas (orações adjectivas, voz passiva, inversão do sujeito e do verbo, etc.) e certas regras de coesão discursiva aparecem menos frequentemente na linguagem oral que na escrita. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e a utilizar figuras de estilo. A linguagem oral, limitada em meios e ambição, está muito longe da linguagem escrita que a criança vai ter de afrontar. Os conhecimentos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam-lhe um trunfo

considerável para compreender, no decorrer da aprendizagem da leitura, textos que serão progressivamente cada vez mais sofisticados.

Que comportamentos são observados na criança a quem se lê histórias? Ela gosta de recitar frases-chaves que ouviu, recorda ou mesmo cria vozes e diálogos (perguntas e respostas) entre personagens. Pode ir contando a história, imitando a entonação do parente que a leu, ao mesmo tempo que vai virando as páginas lentamente. Antes dos três anos de idade, pretende que lê, mas rapidamente compreende que ainda não sabe ler e então apenas finge estar lendo. É capaz de distinguir desenho e escrita. Por vezes diz nomes de letras ao mesmo tempo que aponta para uma palavra. Entre os 3 e os 4 anos, ela sabe que as letras do alfabeto são uma categoria especial de símbolos, cada uma com seu nome; até conhece o nome de algumas. Presta atenção aos sons da fala, em particular à rima entre palavras. Quando ouve uma história, estabelece relações com acontecimentos da sua vida quotidiana e faz comentários que mostram uma compreensão literal. A criança pede para ouvir repetidas vezes uma mesma história que aprecia particularmente. Chega a conhecê-la quase de cor e nesses casos estabelece relações cada vez mais precisas entre o material escrito e os seus correspondentes orais.

Muitos estudos têm mostrado que a leitura de histórias em voz alta pelos pais tem um efeito considerável sobre o desenvolvimento do vocabulário das crianças (cf., entre outros, Sénéchal, LeFevre, Hudon & Lawson, 1996). O conhecimento que os pais têm dos livros de histórias para crianças (o que constitui um indicador da freqüência com a qual lêem para os seus filhos) prediz uma parte das diferenças individuais entre as crianças na extensão do seu vocabulário, mesmo quando se tem em conta a variabilidade ligada à sua inteligência, ao nível de instrução dos pais e à freqüência de leitura destes. De maneira convergente, o conhecimento que as crianças têm dos títulos dos livros de histórias (indicador do número de livros que escutam) prediz uma parte das diferenças individuais nos seus vocabulários receptivo (compreensão) e expressivo (produção), mesmo quando se tem em conta o nível socio-econômico e de instrução dos pais. Uma das razões deste efeito estimulante da leitura feita pelos pais sobre o desenvolvimento do vocabulário das crianças é provavelmente o facto (verificado por exemplo por Hoff-Ginsberg, 1991) de que a linguagem dos pais é mais rica e mais variada no decurso dos episódios de leitura de histórias em voz alta do que durante as refeições

ou os jogos. As palavras contidas nessas histórias são também mais raras, em média, do que em muitos programas de televisão ou mesmo do que nas conversações correntes entre estudantes universitários. O facto de que as crianças pedem que uma história seja lida várias vezes também contribui indiscutivelmente à memorização das palavras ouvidas e do seu significado.

Diversos estudos, na Inglaterra e nos E.U.A., revelaram que o facto de se dar ou emprestar livros de histórias aos pais de classes sociais desfavorecidas para que os leiam para os seus filhos surte efeito positivo na aprendizagem da leitura (Hewison & Tizard, 1980; Tizard, Schofield & Hewison, 1982). Em alguns desses estudos, realizados por Mason e sua equipe (McCormick & Mason, 1989; Mason et al., 1990; Phillips et al., 1990), crianças de diferentes meios (rural, urbano e de aldeias de pescadores) recebiam esses livros quando ainda estavam na escola infantil. Os seus desempenhos de leitura de textos, de leitura em voz alta de palavras e de escrita em ditados, um ano mais tarde, na primeira série da escola primária, eram superiores às das crianças do grupo controle, cujos pais tinham recebido livros para fazer desenhos.

De maneira geral, há um interesse considerável pelos efeitos dos diferentes tipos de leitura em voz alta para as crianças. Heath (1982) distinguiu três tipos de intervenção do adulto, pai ou professor: questões “o quê?”, sobre o que aconteceu na história; justificações, isto é, por que é que aconteceu?; e comentário afectivo ou juízo avaliativo. Mais recentemente, Haden, Reese e Fivush (1996) distinguiram dois estilos das mães americanas de classe média durante a leitura de histórias para crianças de 3 a 5 anos: o estilo “descriptor”, que consiste em descrever e nomear os desenhos; e o estilo “compreendedor” que consiste em insistir sobre o significado e em fazer inferências e predições com respeito aos acontecimentos da história. Outro estudo, de Dickinson e Smith (1994) permitiu pôr em evidência o estilo “baseado no desempenho”, em que a história é lida sem interrupção e a discussão só intervém antes e depois da leitura de toda a história. Muito recentemente, uma experiência foi realizada por Reese e Cox (1999) para comparar os efeitos de uma intervenção prolongada (6 semanas) segundo os estilos “descriptor”, “compreendedor” e “baseado no desempenho”, com crianças de 4 anos. Os maiores benefícios em termos de aumento do vocabulário e de conhecimentos sobre a escrita foram obtidos com o estilo “descriptor”. Uma análise dos resultados tendo em conta o nível prévio das habilidades das crianças sugeriu no

entanto que o estilo “baseado no desempenho” podia ser o mais benéfico para a compreensão quando as crianças tinham à partida um nível elevado de conhecimento do vocabulário, e que o estilo “descriptor” podia ser o mais benéfico para o conhecimento da escrita quando as crianças tinham à partida um nível elevado de compreensão. Noutros termos, parece existir uma interacção complexa entre o estilo de leitura adoptado pelo adulto, o tipo de habilidade em que a criança atingiu um maior desenvolvimento e o tipo de habilidade sobre o qual se mede o efeito da intervenção.

A preparação para a leitura não será plenamente eficaz sem relações estreitas entre os pais e a escola infantil, sem uma convivência entre esses dois pólos da vida da criança. Como veremos mais abaixo, não só a escola pode fornecer ou emprestar livros e materiais escritos para serem utilizados em casa mas esses textos podem ser objecto de actividades complementares daquelas que têm lugar na escola. É importante que a atitude do professor, pela sua disponibilidade e capacidade de escuta, permita aos pais evocar o que, em casa, fazem em matéria de preparação para a leitura.

### **Ouvir ler na escola**

Na escola, o professor poderá ler contos maravilhosos, poemas e narrações, assim como textos de explicação e de reflexão sobre temas que interessem às crianças. Estes textos deverão ser suficientemente afastados da língua oral familiar: não é tentando restituir a convivência com a oralidade que o escrito revela melhor a sua singularidade (cf. Morais & Robillart, 1998).

A leitura em voz alta de livros de histórias para as crianças, em grupo, na sala de aula, suscita, como veremos, interacções e formas de partilha intelectual que vão além das que se estabelecem com os pais.

Durante a aprendizagem da leitura, quando o reconhecimento autónomo das palavras escritas ainda não é eficaz, o vocabulário que é novo para a criança pode ser ensinado por meio de leituras orais pelo professor e de discussões a propósito destas palavras num contexto significativo. A maior parte das palavras novas não é adquirida através da televisão ou das conversas com os adultos, mas justamente através da leitura. Segundo Nagy, Anderson e Herman (1987), a leitura contribui para a aquisição de pelo menos metade das 3.000 palavras novas que um aluno de desempenho escolar normal adquire cada ano. Para que não haja atrasos na

aquisição do vocabulário e para que as tentativas de leitura de textos não conduzam à insatisfação e ao abandono, é preciso que a aquisição do vocabulário se faça através da oralidade numa relação estreita com o trabalho sobre a língua escrita. A leitura oral com discussão e explicação do vocabulário constitui um meio eficiente para evitar a perda de motivação dos alunos piores em leitura. Não esqueçamos que a partir da quarta série a compreensão das palavras é um factor significativo da compreensão dos textos (cf., e.g., Rupley, Wilson & Nichols, 1998). As relações entre as palavras, a sua categorização, a compreensão dos seus significados devem ser objecto de uma atenção constante. É preciso também criar ocasiões para que a criança utilize activamente as palavras recentemente adquiridas, por exemplo através do diálogo com o professor ou os outros alunos.

Se, num texto, houver demasiadas palavras fora do alcance do aluno, isso perturbará a aprendizagem da leitura. Por outro lado, a aprendizagem não poderá progredir se o texto não contiver palavras novas. Deve haver, portanto, um nível óptimo de desafio para a leitura (“reading challenge”). Alguns estudos sugeriram que não deveria haver mais do que um erro em cada 5 palavras nos melhores leitores (Rosenshine & Stevens, 1984) ou um em cada 20 nos leitores mais jovens ou de nível mais baixo (Clay, 1979; Juel, 1994).

Nos últimos quinze anos, os professores têm sido aconselhados cada vez mais a partilhar com as crianças da escola infantil textos que não sejam só de ficção. Mason, Peterman, Powell e Kerr (1990) examinaram o impacto dessas recomendações pedindo aos professores para lerem três tipos de texto: livros de histórias, textos informativos (por exemplo de ciência) e livros de imagens de fácil leitura. O estudo mostrou que, em função do tipo de texto, os professores mudavam espontaneamente a natureza das discussões, incluindo a complexidade da linguagem, e das actividades que acompanhavam a leitura. Antes de ler em voz alta as histórias, eles discutiam sobre os autores e sobre os principais conceitos e personagens; durante a leitura tentavam clarificar o vocabulário e levar os alunos a fazer predições e a explicar as razões dos comportamentos; depois da leitura, pediam aos alunos que reflectissem sobre o significado e a mensagem das histórias. No caso do texto científico, sugeriam actividades que permitissem aos alunos deduzir e testar causas, propor explicações e distinguir entre condições necessárias e suficientes; o vocabulário era estudado através de elaborações conceptuais mais do que de

definições. Enfim, no caso dos livros de imagens, a discussão incidia sobretudo sobre estas e sobre as palavras impressas em cada página. Cada tipo de texto oferece portanto uma contribuição específica para a apreciação que faz a criança das funções e dos processos da leitura. É evidente que o impacto dos livros sobre o desenvolvimento “literário” das crianças depende fortemente da maneira como os textos são utilizados.

Alguns programas de leitura “partilhada”, em que o professor lê e as crianças são chamadas a intervir de maneira activa na discussão em torno do texto lido, vão mais longe, intervertendo de certo modo os papéis do professor e da criança. Na “leitura dialogal”, proposta por Whitehurst, Arnold, Epstein e Angell (1994), o adulto ajuda a criança a se tornar o contador da história. Na sala de aula, são as crianças em grupo (quatro ou cinco) que a contam durante alguns minutos. A leitura dialogal é feita também em casa, com os mesmos livros. A técnica é a seguinte: o adulto fornece alguns índices para que a criança fale a respeito do livro, avalia a resposta da criança, elabora-a parafraseando-a e acrescentando alguma informação, e repete esta sequência interactiva para se assegurar que a criança realizou alguma aprendizagem. As crianças que participaram num programa deste tipo fizeram progressos significativos em desenvolvimento lingüístico e em concepções da escrita. Os benefícios foram maiores ainda quando os pais participaram no mesmo tipo de leitura em casa. No entanto, não foi encontrado qualquer efeito positivo sobre as habilidades de leitura quando as mesmas crianças foram testadas mais tarde, na primeira e na segunda série (Whitehurst, 1997).

A ideia de que a leitura de histórias para crianças na escola infantil ou primária contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos. Num deles, realizado em Israel por Feitelson, Kita e Goldstein (1986), sobre crianças da primeira série, durante os últimos vinte minutos de cada período os professores liam histórias ou então continuavam a instrução da leitura e da escrita. Seis meses mais tarde, as crianças às quais se faziam regularmente leituras erravam menos frequentemente na leitura de textos em voz alta, compreendiam melhor os textos lidos silenciosamente e utilizavam uma linguagem mais sofisticada para contar histórias a partir de séries de desenhos, em comparação com as crianças que tinham seguido as actividades habituais. Outros estudos, como por exemplo o de Feitelson et al. (1993), mostram que a leitura em voz alta pelo professor é particularmente eficaz e apropriada

quando as crianças têm de aprender a ler numa língua (ou num dialecto) que não é a que utilizam em casa nem na sua vida fora da escola (para uma discussão desta situação, leia Morais, 1996).

Podemos fazer nossas as recomendações apresentadas no relatório intitulado “Preventing reading difficulties in young children” e apresentado ao Departamento da Educação dos E.U.A. por uma comissão do National Research Council da qual faziam parte eminentes especialistas da leitura (cf. Snow, Burns & Griffin, 1998):

“Todas as crianças, sobretudo aquelas que estão em risco de ter dificuldades de leitura, deveriam ter acesso a ambientes infantis que promovam o crescimento da linguagem e da literacia e que se ataquem aos factores de risco de uma maneira integrada e não isolada. Especificamente, recomendamos que sejam incluídas nas actividades de casa e da escola infantil:

- uma leitura de livros partilhada entre o adulto e a criança que estimule a interacção verbal com o objectivo de promover o desenvolvimento da linguagem (em especial do vocabulário) e o conhecimento dos conceitos relacionados com a escrita,
- actividades que dirijam a atenção da criança para a estrutura fonológica das palavras faladas (por exemplo, jogos, canções e poemas que enfatizem a rima e a manipulação de sons), e
- actividades que ponham em evidência as relações entre a escrita e a fala.”

Antes de concluirmos, parece-nos importante assinalar que o ver e ouvir ler não têm apenas efeitos ao nível da preparação para a leitura (quando se entende leitura num sentido restrito). De facto, a leitura em voz alta pelo adulto suscita o interesse da criança pelas letras e faz nascer nelas o desejo de escreverem elas mesmas. Expostas assim ao alfabeto, muitas crianças tomam gosto em tentar escrever palavras e, para isso, interrogam o adulto sobre as correspondências fonêmicas das letras. As crianças cuja língua é o inglês formam palavras sobretudo a partir do seu conhecimento das consoantes (por exemplo, “frm” para “farm”), ao passo que as hispanófonas utilizam primeiro as vogais. Read (1971), Chomsky (1975) e, mais recentemente, Treiman (1993) chamaram a atenção para o facto de que esta escrita “espontânea” ou mais exactamente não supervisionada reflecte uma análise fonética e fonológica da fala pela própria criança.

Este comportamento lúdico, chamado também “ortografia inventada”, é observado em crianças de famílias que geralmente possuem mui-

tos livros e valorizam a leitura. Convém notar que as crianças que o apresentam tornam-se geralmente boas leitoras quando são iniciadas à leitura. O processo interactivo em que a leitura pelo adulto conduz à leitura pela criança é, portanto, um processo em que também intervém a produção de escrita. Isto é bem natural, se tivermos em conta que leitura e escrita não são mais do que as duas vertentes de um mesmo material, de uma mesma construção, dessa competência que a língua inglesa resume através da palavra “literacy”, a literacia.

### Referências bibliográficas

- ANDERSON, R.C., WILSON, P.T., & FIELDING, L.G. **Growth in reading and how children spend their time outside school.** *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303, 1988.
- BAKER, L., SCHER, D., & MACKLER, K. **Home and family influences on motivations for reading.** *Educational Psychologist*, 32, 69-82, 1997.
- BAKER, L., SERPELL, R., & SONNENSCHNEIN, S. Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In M.L. Morrow (Ed.), *Family Literacy: Connections in Schools and Communities* p. 236-252, 1995. Newark, DE: International Reading Association.
- BUS, A.G., & VAN IJZENDOORN, M.H. Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 262-272, 1988.
- CHOMSKY, C. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10.* Cambridge, MA: MIT Press, 1975.
- CLAY, M.M. *The Early Detection of Reading Difficulties.* Portsmouth, NH: Heinemann, 1979.
- DICKINSON, D., & SMITH, M. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122, 1994.
- DICKINSON, D.K., COTE, L., & SMITH, M.W. Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. In C. Daiute (Ed.), *The Development of Literacy Through Social Interaction. New Directions for Child Development*, No. 61: The Jossey-Bass Education Series p. 67-78. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

- DOHERTY, M., & PERNER, J. Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? *Cognitive Development*, 13, 279-305, 1998.
- ELLIOTT, J.A., & HEWISON, J. Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 203-220, 1994.
- FEITELSON, D. et al. Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71-79, 1993.
- FEITELSON, D., KITA, B., & GOLDSTEIN, Z. Effects of reading series stories to first-graders on their comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 20, 339-356, 1986.
- HADEN, C.A., REESE, E., & FIVUSH, R. Mothers' extratextual comments during story reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169, 1996.
- HEATH, S.B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76, 1982.
- HEWISON, J., & TIZARD, J. Parental involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215, 1980.
- HOFF-GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796, 1991.
- JUEL, C. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 427-447, 1994.
- JUEL, C. *Learning to Read and Write in one Elementary School*. New York: Springer-Verlag, 1994.
- LYON, G.R., & CHABRA, V. The current state of science and the future of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 2-9, 1996.
- MASON, J. et al. Shared book reading in an early start program for at-risk children. In *Thirty-Ninth Yearbook, National Reading Conference*. Chicago, IL, 1990.
- Mason, J., Peterman, C.L., Powell, B.M., & Kerr, M.K. Reading and writing attempts by kindergarteners after book reading by teachers. In J. Mason (Ed.), *Reading and Writing Connections* (pp. 105-120). Old Tappan, NJ: Allyn and Bacon, 1989.
- McCormick, C., & Mason, J. Fostering reading for Head Start children with little books. In J. Allen & J. Mason (Eds.), *Risk Makers, Risk*

- Takers, Risk Breakers: Reducing the Risks for Young Learners. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989.
- Morais, J. A Arte de Ler. Sao Paulo: UNESP, 1996.
- Morais, J., & Robillart, G. (Eds.) Apprendre à Lire. Observatoire National de la Lecture. Paris: Éditions Odile Jacob e Centre National de Documentation Pédagogique, 1998.
- Nagy, W.E., Anderson, R.C., & Herman, P.A. Learning word meanings from context during normal reading. *American Education Research Journal*, 24, 237-270, 1987.
- National Diffusion Network Educational Programs that Work: 22nd Edition. Longmont, CO: Sopris West, 1996.
- Neuman, S.B. Evaluation of the Books Aloud project: An executive summary. Report to the William Penn Foundation from Books Aloud!, Temple University, Philadelphia, 1996.
- Pennington, B.F., Johnson, C., & Welsh, M.C. Unexpected reading precocity in a normal preschooler: Implications for hyperlexia. *Brain and Language*, 30, 165-180, 1987.
- Phillips, D.A., McCartney, K., & Scarr, S. Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543, 1987.
- Phillips, L. et al. Effect of early literacy intervention on kindergarten achievement. In *Thirty-Ninth Yearbook, National Reading Conference*. Chicago, IL, 1990.
- Read, C. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34, 1971.
- Reese, E., & Cox, A. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28, 1999.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. Classroom instruction in reading. In D.P. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 745-799). New York: Longman, 1984.
- Rupley, W.H., Wilson, V.L., & Nichols, W.D. Exploration of the developmental components contributing to elementary school children's reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 2, 143-158, 1998.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudon, E., & Lawson, E.P. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536, 1996.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

- Snow, C., & Tabors, P. Intergenerational transfer of literacy. In L.A. Benjamin & J. Lord (Eds.), *Family literacy: Directions in Research and Implications for Practice*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1996.
- Thomas, B. Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders. *Child Development*, 55, 424-430, 1984.
- Tizard, J., Schofield, W., & Hewison, J. Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15, 1982.
- Treiman, R. *Beginning to Spell: A Study of First-Grade Children*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Whitehurst, C.J. Continuities and discontinuities in the move from emergent literacy to reading. Society for Research in Child Development. *Comunicação apresentada no Simposio: Developmental psychologists contribute to early childhood education*, Washington, DC, 4 de abril de 1997.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., & Angell, A.L. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689, 1994.
- Wigfield, A. Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 58-68, 1997.