

As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Universidade do Porto



RESUMO – Este texto pretende transmitir a quem lida no quotidiano com a criança que a leitura pode ser preparada desde muito cedo tendo em consideração contudo a criança num todo. Para se tornar um leitor, a criança vai necessitar, como é natural, de passar por uma etapa em que lhe é exigido que saiba dominar tanto o mecanismo que lhe permite conhecer e reconhecer letras, conhecer e reconhecer palavras, como o processamento fonológico. No entanto, esta abordagem mais de ordem académica, mais baseada na “ciência”, não se revela suficiente se a aceção da leitura que se quiser ver realçada não se se circunscrever somente à decifração, mas abranger também e sobretudo a compreensão. Em meu entender, a leitura deve ser sobretudo compreensão, muito embora precise de passar pela fase da decifração, que terá de ser dominada rapidamente de forma a vir a tornar-se um procedimento automático que deixe a memória da criança liberta para captar com rapidez o sentido do que lê, sem interrupções motivadas por uma decifração morosa. Em vista disto, advoga-se que a criança seja familiarizada com a leitura, tendo presente os benefícios provenientes da literacia emergente, por meio da conjugação de políticas educativas (académica e baseada no jogo). Não se tem então unicamente em conta o lado intelectual da criança; consideram-se igualmente outras habilidades cognitivas, para lá daquilo que o jogo simbólico/sociodramático pode ainda trazer em termos emocionais e sociais. Relativamente às práticas de leitura, defende-se a leitura indirecta e revela-se o que esta pode representar numa perspectiva multicognitiva e no desenvolvimento da linguagem, contribuindo dessa forma para um sucesso cada vez mais acentuado da leitura.

Palavras-chave: Leitura; Literacia; Literacia emergente; Políticas educativas (académica e baseada no jogo); Leitura indirecta; Desenvolvimento da linguagem

ABSTRACT – The main aim of this text is to call the attention of those who deal with the child that he/she must be seen as a whole and exposed to the act of reading from an early age. To become a reader, the child needs to master the mechanism which allows him/her to know and recognize letters and words, as well as phonological processing. However, this more scientifically-based academic approach is not sufficient if we wish to emphasize not only decoding but also reading comprehension. In my opinion, reading is mainly about comprehension. However, the decoding stage should not be neglected and must become automatic as soon as possible in order to leave the child’s memory free to grasp the sense of what he/she is reading without the interference of lengthy decoding. Taking into account the benefits of an emergent literacy, the child has then to be familiar with reading through academic and play-based educational programmes. That said, it is not simply the intellectual side of the child that should be developed, but the whole child which includes other cognitive skills as well as the emotional and social benefits from symbolic and socio-dramatic play. As for the different types of reading practices, *indirect reading* is advocated here because of its potential for multi-cognitive language development and future reading success.

Keywords: Reading; Literacy; Emergent literacy; Academic and play-based educational policies; Indirect reading; Language development

A transição de século – a viragem de milénio –, por coincidência ou não, também teve repercussões nas políticas de intervenção na leitura a partir de idades precoces, quer em virtude porventura das cada vez mais

fortes exigências da Sociedade do Conhecimento e da era da informação (ver ROSKOS & CHRISTIE 2007a: 87), quer muito provavelmente por motivações mais de índole histórica do que radicadas em novos conhecimentos

sobre o desenvolvimento da criança e relacionados com a educação (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 19).

Entre nós, em Portugal, os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura) da nossa população revelados pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997, também contribuíram seguramente para que surgisse uma iniciativa – o Plano Nacional de Leitura (PNL)¹ –, com origem no Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, mas em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, no intento de elevar os níveis de leitura/literacia dos portugueses em geral e, muito em particular, dos jovens.

A referência à leitura/literacia e não meramente à leitura vai ao encontro do que motivou o PISA. Logo no início do primeiro parágrafo do “Foreword” do documento *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy* (p. 3)², ocorrem três perguntas cujo alcance é sem dúvida mais da ordem da literacia do que da leitura “tout court” e que justificam bem a motivação deste estudo. Essas perguntas são: “How well are young adults prepared to meet the challenges of the future?”, “Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively?” e, ainda, “Do they have the capacity to continue learning throughout life?”. Naturalmente, como ainda se pode ler a finalizar o mencionado parágrafo (p. 3), “[p]arents, students, the public and those who run education systems need to know the answers to these questions.” Ressalta das perguntas colocadas uma preocupação com o futuro, com a capacidade de resposta a desafios que possam ser colocados e com a aprendizagem ao longo da vida. Trata-se, de facto, de uma preocupação com muita amplitude e que não pode deixar indiferentes e inactivos os responsáveis pela educação dos diferentes países envolvidos neste programa.

Regressando ao termo *literacia*, ou mesmo à expressão *literacia da leitura*, vemos neles uma opção terminológica equilibrada quando estão em causa questões como as acima formuladas. É, por conseguinte, compreensível que no documento *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*, OECD, 1999³, p. 20, se tenha optado por literacia da leitura em detrimento de leitura, porquanto, de acordo com o documento em causa, esse termo revela melhor o que se está a avaliar na realidade. Lê-se, então, na página indicada: “‘Reading’ is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes”. Por sua vez, o termo *literacia* isoladamente, seguindo a mesma fonte, também não basta, uma vez

que pode ver-se associado sem mais ao termo *iliteracia* ou a um nível de habilidade mínimo necessário para poder operar numa dada sociedade. Assim, a expressão *literacia da leitura* será a mais adequada, segundo os responsáveis por esta avaliação. No âmbito da OCDE/PISA, a definição de “literacia de leitura” é descrita do seguinte modo: “*Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society*” (p. 20). Em conformidade com esta definição, a literacia da leitura ultrapassa o que se aprende em criança durante os primeiros anos da escola, dado que passa a contemplar um conjunto de conhecimentos, de competências e de estratégias que se vão desenvolvendo ao longo da existência nos mais diversos contextos e interações sociais entre pares (ver p. 19 do documento em causa). Sobressai portanto o carácter interactivo da leitura, como nos evidencia a seguinte passagem do mesmo documento: “*readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text*” (p. 20).

A leitura e a sua importância no século XXI

Os valores obtidos pela nossa população no PISA devem por isso ter originado, na primeira década do século XXI, a implementação do já aludido Plano Nacional de Leitura, com o lema Ler+⁴. O PNL propõe-se atingir objectivos bem definidos e exigentes quando visa colocar o país ao mesmo nível de outros parceiros europeus, algo que “é assumido como uma prioridade política” (p. 1 do documento referido na nota 1 deste texto), e, comparativamente ao que se passou noutros países que adoptaram políticas semelhantes, é dele esperado que seja “assumido como um desígnio nacional” (ver p. 1 do documento referido na nota 1 deste texto).

A habilidade leitura enquanto preocupação não se confina contudo nem a Portugal, nem a países europeus. No tocante à vida na América do século XXI, também se considera que, para que ela seja plena e produtiva, a atenção deve, desde o mais cedo possível, incidir sobre a habilidade leitura, tida como das poucas capazes de conceder poder e como um pré-requisito de sobrevivência (ver BELLIN & SINGER 2006: 102). Por sua vez, Zigler e Bishop-Josef (2006: 21) também fazem alusão ao facto

¹ Ver p. 1 do documento Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese (10 p.), disponível na web em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>, acessado em 16-02-2010.

² Documento disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acessado em 19-03-2002.

³ Documento disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acessado em 20-03-2002.

⁴ Para mais pormenores, ver <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>, acessado em 07-03-2010.

de ter passado a ser uma medida política assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente, criando-se para o efeito os incentivos necessários a nível das habilidades cognitivas.

Além disso, com base em princípios científicos relativos ao desenvolvimento na infância, ressalta uma posição que advoga que a educação necessita de ter o seu início cedo para que a criança possa chegar à escola com vontade de aprender e pronta para tal (ver ROSKOS & CHRISTIE 2007a: 87-91).

A “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo

O início do século XXI vive, desta forma, uma abordagem à instrução precoce da leitura que radica numa “pesquisa da leitura baseada cientificamente” (JOHNSON 2007: 142). Essa abordagem, todavia, já vinha a ser sentida a partir de meados do século XX na América quando começou a ser dada uma ênfase especial às actividades cognitivas nesse nível escolar em desfavor de uma política educativa que visse a criança como um todo (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 19), mostrando assim a supremacia de uma “ciência” da literacia precoce relativamente a uma “ciência” do jogo (ver CHRISTIE & ROSKOS 2006: 61). Uma perspectiva que tome em consideração a criança num todo, numa linha política que reconheça que o jogo cria igualmente condições para a aquisição de habilidades cognitivas, deve porém ser igualmente contemplada. Na realidade, o jogo também pode revelar objectivos educativos, porquanto, como prosseguem Zigler e Bishop-Josef (2006: 22), com ele, sob forma livre ou dirigida por pais ou professores, é possível que as crianças adquiram vocabulário, habilidades linguísticas, conceitos, habilidades baseadas na representação, memória, criatividade e a capacidade de resolver problemas e de assumir pontos de vista.

Zigler e Bishop-Josef (2006: 22) vão mesmo mais longe na sua leitura das finalidades da prática do jogo quando afirmam que este também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como, por exemplo, saber quando intervir numa conversa, respeitar regras, manifestar empatia, usar de autorregulação, ter autoconfiança, controlar os impulsos e sentir motivação. Para estes autores (ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 23), os factores enumerados têm naturalmente impacto no desenvolvimento cognitivo e são tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras e sons.

Dito diferentemente, não basta que o *curriculum* nesta fase da vida se limite a áreas académicas (matemática, linguagem e literacia) (ver JOHNSON 2007: 136). Não basta que a criança conheça as letras e os sons, reconheça

as letras e as palavras e domine o processamento fonológico (ver BODROVA & LEONG 2007: 194 e 199; ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 22; NICOLOPOULOU, McDOWELL & BROCKMEYER 2006: 125). As áreas e habilidades apontadas são efectivamente relevantes e necessárias; no entanto, estando em causa a criança vista num todo enquanto agente de um processo da ordem da literacia, também devem ser tidas em conta, para além de outras habilidades cognitivas, a sua constituição física, o seu estado afectivo-emocional e o seu grau de socialização (ver, designadamente, ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 21-23). Conforme anota Johnson (2007: 136), uma pedagogia que se interesse pela criança no seu todo apresentará um *curriculum* mais englobante com áreas curriculares mais diversificadas.

A meu ver, o PNL vai precisamente ao encontro da medida política que pretende assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 21). No ponto 4 (Públicos-alvo/Áreas de Intervenção) do Relatório Síntese do PNL (ver nota 1 deste texto), emerge uma preocupação com a primeira infância e uma referência explícita às crianças em educação pré-escolar, consideradas entre o público-alvo prioritário na primeira fase do Plano em causa (ver p. 5 do documento constante da nota 1 deste texto). O Plano visto neste prisma apoia-se sem dúvida no que em Christie e Roskos (2006: 57) e Johnson (2007: 142) se vê designado por “scientifically based reading research”. Trata-se de uma visão nova de instrução precoce da leitura, assente na criação das bases da leitura a serem desenvolvidas antes da entrada para a escola, *i.e.*, na literacia emergente (BELLIN & SINGER 2006: 102). Esta visão contrapor-se-ia, quando olhada de modo rápido (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF (2006: 22-23) no momento em que escrevem com base na literatura que o jogo também pode contribuir para o desenvolvimento da literacia precoce), a uma pedagogia baseada no jogo, passível de ser encarada como uma perda de tempo (ver GOLLINKOFF, HIRSH-PASEK & SINGER 2006: 3) e mesmo mais depreciada por pais que exigem conteúdos pré-escolares devido a acharem-nos mais académicos do que o jogo (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 16).

A literacia emergente: exigências e implicações

Esta percepção nova da instrução precoce da leitura pode ver-se num primeiro momento intimamente ligada ao que acima foi designado por literacia emergente (BELLIN & SINGER 2006: 102). A pesquisa na área da literacia emergente sugere precisamente que há actividades no início da infância – que só podem todavia visar a criança num todo – que contribuem para o grau de sucesso que

esta possa vir a ter na leitura e na escrita (ver SAWYER & DeZUTTER 2007: 21).

Christie e Roskos (2006: 61) adiantam igualmente que estudos dos anos oitenta do século XX, década em cujo início se desenvolve a expressão *literacia emergente* (ver SULZBY & TEALE 1996: 727), mostraram que a observação e a interação com adultos e outras crianças, apoiadas em actividades que envolviam a leitura e a escrita, propiciaram uma aprendizagem precoce dessas habilidades.

Manifesta-se de todo o interesse sublinhar, como o fazem Sulzby e Teale (1996: 728), que a expressão *literacia emergente* fez transferir o foco da atenção da mera leitura para a literacia, com implicações inevitáveis naturalmente na cultura e exercício de práticas sociais que tomam por base o uso da escrita (ver SOARES 2001: 47). O contacto com o material impresso desde muito cedo, começando na criança de um e dois anos de idade (SULZBY & TEALE 1996: 728), incute-lhe uma atitude perante a escrita que a faz com certeza olhá-la, então ou mais tarde, numa óptica bem mais ampla do que a da simples decifração no caso da leitura. Vem, indubitavelmente, a propósito interrogarmos se quem vive desde sempre experiências ricas em literacia e em actividades que impliquem a linguagem poderá desenvolver, distintamente em diferentes momentos, a sua literacia (ver ROSKOS & CHRISTIE 2007b: xi) ou as suas literacias, em virtude de a natureza da literacia inicial ter sofrido transformações profundas nos últimos vinte anos no dizer de Karchmer, Mallette e Leu (2003: 176). Como lembram, a dado passo, Bellin e Singer (2006: 103), as crianças que não vivam interacções ricas em linguagem com os pais passarão a apresentar baixos níveis de desenvolvimento conceptual e de vocabulário que poderão vir a ter repercussões negativas no rendimento académico e na leitura.

Revela-se por consequência importante e talvez mesmo necessário, como sugere Johnson (2007: 134), encontrar uma via que englobe a concepção da criança como um todo e a perspectiva que defenda que se trata de um aprendiz que deve estar preparado para a escolarização formal. Quer isto dizer que deveriam ser combinadas posições como as que são reveladas pelos títulos de artigos como “Young Einsteins: Much too early”, de Elkind (2001), e “Young Einsteins: Much too late”, de Whitehurst (2001), ambos citados por Zigler e Bishop-Josef (2006: 18), que, datados do início do século XXI, espelham bem como durante o século passado os dois tipos de políticas educativas, uma mais académica e outra mais associada ao jogo, foram objecto de abordagens alternadas (ver ZIGLER & BISHOP-JOSEF 2006: 21).

A pesquisa em torno da ligação entre a literacia e o jogo (ver CHRISTIE & ROSKOS 2006: 62 ss.)

evidencia porém os efeitos, no ulterior nível de literacia, do jogo praticado pela criança pequena em termos de: a) linguagem oral – número e variedade de palavras produzidas, compreensão de vocabulário e produção de narrativas –; b) consciência fonológica, na medida em que as crianças brincam com os sons da língua em diversas actividades; c) consciência do material impresso, por meio de situações de jogo enriquecidas do ponto de vista da literacia que permitem que a criança pratique, entre outros, o conhecimento emergente relativo ao material impresso como, por exemplo, o alfabeto (ver também: NEUMAN & ROSKOS 1992: 203; NEUMAN & ROSKOS 1997: 10); e d) desenvolvimento do conhecimento, ao criar à criança condições para que veja sequências lógicas em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer que não apresentam qualquer relação.

A respeito da leitura, Zigler e Bishop-Josef (2006: 21-22) chamam, com muita pertinência, a atenção para o facto de ser unicamente um dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, sendo que o desenvolvimento cognitivo só é um dos aspectos do desenvolvimento humano. Noutros termos, as habilidades cognitivas, como ainda advertem estes autores, são relevantes, mas também estão muito interligadas aos sistemas emocional, social e físico. Não se deve portanto, seguindo a mesma fonte, insistir unicamente no intelecto e excluir os outros sistemas.

Estudiosos como Nicopoulou et al. (2006: 125) vão ainda mais longe quando acrescentam que é importante mas não suficiente passar às crianças habilidades técnicas mais directamente relacionadas com a literacia como, nomeadamente, o reconhecimento das letras e das palavras e o processamento fonológico. Para os citados pesquisadores, as crianças têm de dominar habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas que as conduzam à significação e à compreensão. Em meu entender, ajusta-se na perfeição a este contexto a seguinte passagem de André Girolami-Boulinier: “Lire, ce n’est pas à nonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (GIROLAMI-BOULINIER 1993: 42). Torna-se, com efeito, um necessário a passagem à compreensão depois da decifração ter passado, o mais rapidamente possível, a um procedimento automático. Por outro lado, também é recomendável que não sejam exigidas interpretações quando não se sabe se a compreensão já foi atingida. Comungo por isso do pensamento de Nuno Crato quando refere, em relação à leitura, que no nosso ensino com frequência se salta a etapa da compreensão e se pede aos alunos que interpretem algo que ainda não perceberam⁵.

⁵ Ver p. 30 da entrevista a Nuno Crato conduzida por Sarah Adamopoulos publicada em TodosOsNomes »nm#869«entrevista. noticiasmagazine 18.JAN.2009 (p. 26-31).

A pedagogia baseada no jogo, se bem que devendo ser adoptada com conta e medida e naturalmente combinada com uma pedagogia mais da ordem da transmissão de conteúdos, também é merecedora de destaque quando se trabalha no âmbito da leitura. Roskos e Christie (2007a: 96) observam, por exemplo, que a criança através do jogo recorre a processos cognitivos gerais relevantes para o seu ulterior sucesso na escola. Alertam igualmente para o recurso por parte da criança que pratica o jogo simbólico à metalinguagem (“(endophora, elaborated nominal groups, linguistic verbs, temporal conjunctions)”, ROSKOS & CHRISTIE 2007a: 96) com os inelutáveis efeitos na leitura e na escrita emergentes (ver também a este respeito HOMER 2009). No jogo simbólico, a criança emprega ainda verbos linguísticos (ler (“read”), dizer (“say”), escrever (“write”) e contar (“tell”)) que, nas palavras dos investigadores supracitados (ROSKOS & CHRISTIE 2007a: 96), indicam o modo como a criança pondera sobre os processos de ordem linguística.

Quanto à qualidade da linguagem usada pela criança e ao seu grau de explicitação, Pellegrini e Holmes (2006: 39) avançam que a produção verbal é mais elaborada quando as crianças falam entre si do que quando falam com adultos, o que nos faz pensar de novo seriamente nas situações de jogo. Fazem notar os autores que as crianças usam uma linguagem mais explícita com os seus pares porque as produções que proferem nessas circunstâncias são mais exigentes do ponto de vista cognitivo e social. Se, para além disso, a criança viver em ambientes familiares ricos em interacções verbais, então é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas fráscas mais complexas do que se tal situação não se verificar.

Na medida em que está aqui em foco a leitura, vem a propósito afirmar que ler com a criança diariamente também promove a aquisição da linguagem e favorece o desenvolvimento da literacia e o ulterior sucesso escolar (ver BELLIN & SINGER 2006: 103 e também RAIKES, PAN, LUZE, TAMIS-LeMONDA, BROOKS-GUNN, CONSTANTINE, TARULLO, ABIGAIL RAIKES & RODRIGUEZ 2006; ver ainda, para uma leitura mais aprofundada a este respeito, SÉNÉCHAL, LEFEVRE, HUDSON & LAWSON 1996; SÉNÉCHAL, LEFEVRE, THOMAS & DALEY 1998, BEM COMO SÉNÉCHAL & LEFEVRE 2002). Nesta linha, Sénéchal et al. (1996: 520), com base em estudos realizados, adiantam que os livros para crianças contêm mais palavras raras (50%) do que, entre outros, os programas de televisão exibidos em *prime-time*.

Voltando ainda ao jogo, sublinharia como, através do jogo do faz-de-conta, a criança, antes mesmo de saber ler, pode actuar como se fosse um verdadeiro leitor, mostrando dessa forma como já sabe pegar num livro, folheá-lo, seguir

as linhas e as páginas, encarnar os papéis das personagens das histórias de que simula a leitura e incutir a prosódia adequada na altura de assumir as várias vozes da narrativa que as histórias encerram. Todo este processo reveste-se certamente de interesse porquanto confere ao futuro leitor uma progressiva consciencialização para o que o espera no momento de transitar para a leitura propriamente dita, *i.e.*, a leitura que ultrapassa os mecanismos inerentes à tecnologia que lhe serve de suporte.

Práticas de leitura: a leitura indirecta

As práticas de leitura têm contudo de ser as mais adequadas, visto que o tipo de prática de leitura por que se optar também pode afectar positiva ou negativamente os interesses da criança e o processo da literacia emergente, dependendo do grau de prazer que se venha a gerar na situação de leitura e do carácter efectivo ou não que emana da interacção entre o adulto e a criança nesse acto conjunto de leitura (ver BUS, Van IJZENDOORN & PELLEGRINI (1995: 17-18) e, em relação à variabilidade na leitura de livros de histórias, SULZBY & TEALE 1996: 736-737).

No caso de se actuar em conformidade com uma posição que sustente que o oral e a escrita se encontram interligados e se desenvolvem em simultâneo devendo por isso ser tratados como um único constructo (ver SÉNÉCHAL *et al.* (1998: 99) e, para uma leitura que sugere possíveis raízes ontológicas diferentes da escrita e da leitura, NEUMAN & ROSKOS 1992: 204), no caso de se achar que as interacções verbais com a criança lhe devem transmitir paulatinamente a vida que encerra a linguagem, enquanto objecto que ela vai conquistando à semelhança de todos os outros da realidade que a circunda, então não é difícil que ela compreenda com rapidez que há pontos em comum entre o oral e o que se espera da leitura. Uma vez que falamos por grupos de sentido e não por meio de palavras ditas de modo avulso ou por meio de partes de palavras, assim também a leitura vai ter de resultar numa produção verbal que assenta na conversão do que está escrito numa modalidade oral que não se afaste das características da fala. De facto, só deste modo a leitura encontra eco no conhecimento que a criança já detém e se torna leitura-compreensão.

Na verdade, quando a criança transita para a leitura propriamente dita, ela tem de proceder de maneira a que o que ela lê ou reproduz, se se tratar da leitura em voz alta, seja um accionar do que ela já possui na sua linguagem interiorizada, mercê da ligação que deve sentir que existe entre o que lê e o que possui a nível dessa sua linguagem (ver PINTO 2005a: 33-34). A leitura passa pois a ser vista, de acordo com Girolami-Boulinier (1988: 24), como a “*matérialisation du langage intérieur*”. Para tal,

a criança deve estar habituada desde cedo a que lhe leiam com assiduidade, esteja ela ao colo, na cama antes de adormecer ou em qualquer outra situação que se ajuste a uma interacção com os livros. Não surpreenderá que esta familiaridade com o material impresso, desde o grafismo às imagens, a prepare para a pré-leitura que lhe vai passar a ser exigida em muitas situações do quotidiano antes da entrada na verdadeira leitura, contribuindo para o seu sucesso na escola (ver: GIROLAMI 2006: 4; GIROLAMI-BOULINIER 1993: 9; PINTO & VELOSO 2006: 11-13), e mesmo para a iniciação a uma “leitura” muito sua das histórias que lhe são lidas, desempenhando já nessa altura um papel de “leitor” à sua medida.

A actividade leitura não deve ser porém um “ler por ler”. Não será só a quantidade que conta neste contexto. A leitura deve ser acompanhada de interacções verbais que visem o enriquecimento da linguagem da criança, condição necessária a uma compreensão cada vez mais alargada de situações verbais a que ela venha a estar exposta (ver, entre outros, ROWE 2007: 45-47). Efectivamente, quanto mais vasto for o vocabulário da criança, tanto mais alcance terá o que se lhe ler e tanto mais receptiva ela se torna a outras conquistas verbais. Além disso, como a linguagem não é só compreensão, a produção também é posta à prova sempre que ela quiser passar informação corporizando ao mesmo tempo a “canção do discurso” (GIROLAMI-BOULINIER 1993: 33) e quando exterioriza as suas habilidades narrativas no jogo simbólico/sociodramático (ver: WESTBY 2000; NICOLOPOULOU *et al.* 2006: 125; PELLEGRINI & VAN RYZIN 2007: 69-70; ROSKOS & CHRISTIE 2007a: 85; SMITH 2007: 10; McCUNE-NICOLICH & CARROLL s/d; WESTBY & WILSON s/d).

Todos estes passos conducentes a um uso da linguagem com uma dinâmica muito própria e promissora prepararão o terreno para leituras em que a fase da descodificação/decifração se torne rapidamente automática, aliviando assim a atenção/memória do leitor principiante dessa fase da leitura para a(s) ocupar com a compreensão dos textos ou de qualquer outro material impresso, que é afinal, também em meu entendimento, o principal objectivo da leitura (ver, sobre este assunto, KUHN 2003: 211). Recorrendo mais uma vez a Andrée Girolami-Boulinier a este respeito, transcreveria o seguinte: “*la saisie de phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit qui lui sera partout proposé*” (GIROLAMI-BOULINIER 1993: 24).

Como proceder então para transmitir à criança que a leitura é compreensão e que a escrita pode ser vista como uma continuação do oral?

Nem todas as práticas de leitura são com efeito as mais indicadas. Dado que se deve optar por uma que procure ir ao encontro dos interesses da criança e que a motive para

o acto de ler, proponho a quem ainda não sabe ler e que até gostaria de entrar no jogo do faz-de-conta que lê a prática da leitura indirecta (ver GIROLAMI-BOULINIER & COHEN RAK 1985: 11, nota 1⁶, e PINTO 2005b: 364). Um dos progenitores ou um irmão mais velho, se for em casa, ou um educador/professor, se for na escola, escolhe um conto curto e lê-o seguindo pequenos grupos de sentido – sempre respeitando ideias para que a compreensão se instale –, que a criança vai repetindo à medida que vai ouvindo. Lembra bem Girolami-Boulinier (1993: 32-33) que só se pode propor à criança, para leitura indirecta, a quantidade de informação que ela pode reter. Por outras palavras, a dimensão dos grupos de sentido que são lidos à criança para que ela os repita deve estar de acordo com a sua capacidade de retenção. Ademais, como se trata de um exercício que requer bastante da atenção, a leitura indirecta não pode ser praticada durante muito tempo para não se tornar uma tarefa fatigante. Tem, todavia, a vantagem de fazer com que a criança aprenda a ouvir com atenção para depois reproduzir, após a retenção necessária, o que lhe é proposto sob forma de leitura. Um pouco na linha de Odisho (2007), pode ver-se nesta prática de leitura uma abordagem multicognitiva, visto que a criança tem de recorrer à atenção, à percepção, à retenção/memorização, ao reconhecimento e à respectiva recuperação lexical se se tratar de material verbal conhecido, a fim de poder reproduzir o modelo.

Este tipo de leitura tem a vantagem de permitir intervir em diferentes níveis. No que respeita à articulação, serve para a corrigir no caso de se verificarem quaisquer problemas ou para dar a oportunidade à criança de produzir articulações a que não esteja habituada. Resultará seguramente de uma abordagem desta índole uma maior velocidade articulatória, de uma importância capital no tocante à memória operatória em termos fonológicos. Do ponto de vista do vocabulário, esta leitura contribui obviamente para o enriquecer/expandir. Em relação às construções frásicas, ela põe-na em contacto sem dúvida com algumas que não ocorrerão com facilidade na linguagem a que está exposta no quotidiano, passando-lhe dessa maneira de modo implícito a estrutura que sustenta o discurso, ou seja, a gramática da sua língua. As habilidades narrativas, com todas as suas virtualidades (meta)linguísticas e (meta)cognitivas, poderão também ser veiculadas através da leitura indirecta.

Como interessou realçar, em especial, neste texto as bases da leitura, não foram assinaladas ou exploradas outras práticas de leitura propostas por Girolami-Boulinier (ver GIROLAMI-BOULINIER (1993: 35-36), GIROLAMI-BOULINIER & COHEN RAK (1985: 11),

⁶ As autoras definem a leitura indirecta como “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard.” (Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985 : 11, nota 1).

assim como Pinto (1998: 44-45) e Pinto (2005a: 33-34), no que concerne à leitura semidirecta e directa silenciosa), apesar de se revelarem de grande utilidade na passagem à escrita e sua consolidação.

Para finalizar e regressando à leitura indirecta, torna-se de toda a conveniência acrescentar que se deve tirar o maior partido das limitações, mas também das potencialidades, inerentes às primeiras etapas do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Deste tipo de leitura, não se pretende obter como resultado algo próximo da técnica “repeat-after-me” (ver ODISHO 2007: 11-12), que se cingiria a oferecer-nos a fase final do processo de leitura em causa: a (re)produção. Ora, os aspectos cognitivos já indicados e que correspondem às várias fases do processo-leitura na sua globalidade não podem ser menosprezados, porquanto somente a conjugação de todos nos permite ter a almejada abordagem multicognitiva da leitura.

Apontamento final

A leitura deve, evidentemente, acompanhar a criança desde o bom momento. No entanto, penso que ficou claro que ler por ler não basta e ler mais, lema do nosso PNL, também não nos oferece qualquer garantia de sucesso. Temos de ter a certeza de que o que é lido encontra onde se firmar. Sempre que isso não se verifique, a leitura enquanto actividade, como de resto qualquer outra com exigências similares, até pode ser contraproducente e conduzir a uma indesejada rejeição.

O acto de ler deve por conseguinte ser contextualizado e ter em conta a criança num todo. Se a abordagem à leitura beneficiar de uma pedagogia também baseada no jogo, não vejo razão para que se atribua um papel quase exclusivo ao conhecimento e reconhecimento de letras e de palavras e ao processamento fonológico nesta fase da entrada no mundo da escrita. Muitas outras habilidades devem estar associadas à leitura e, por essa razão, um *curriculum* que não seja só académico, mas que se apresente mais plurifacetado não resultará com certeza nem numa perda de tempo, nem num investimento inglório. Não obstante os tempos que vivemos exigirem que cada criança venha a ser um leitor proficiente, não esqueçamos que esse leitor não se pode ficar pela decifração. Ele tem obrigatoriamente de compreender o que lê para poder passar depois à interpretação que lhe virá a ser solicitada a toda a hora.

Acontece que essas fases da leitura não podem instalar-se se a linguagem oral em que deve radicar a escrita não tiver sido objecto do desenvolvimento necessário. Fomente-se, portanto, uma política educativa abrangente, ao considerar a criança num todo, que contemple o que lhe virá a ser com toda a certeza requerido enquanto leitor

proficiente do século XXI e que lhe permita uma entrada sem grandes dificuldades nas mais variadas literacias – algumas, para já, meras incógnitas – que a esperam e que se socorrerão inevitavelmente da literacia tradicional, seja cognitivo-psicológica, seja sociocultural, usando a terminologia presente em De Lemos (2002: 3).

Agradecimentos

Agradeço ao João Veloso a leitura cuidadosa da primeira versão deste texto e os seus comentários.

Referências

- BELLIN, H. F.; SINGER, D. G. 2006. My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. 2007. Play and early literacy: a vygotskian approach. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 185-200.
- BUS, A. G.; VAN IJZENDOORN, M. H.; PELLEGRINI, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 65(1): 1-21.
- CHRISTIE, J. F.; ROSKOS, K. A. 2006. Standards, science, and the role of play in early literacy education. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 57-73.
- DE LEMOS, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), (41 p.) Versão disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm, acedido em 06-06-2004.
- ELKIND, D. 2001. Young Einsteins: much too early. *Education Matters*. 1(2): 9-15. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- GIROLAMI, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Tradução e adaptação Maria da Graça Castro Pinto e João Veloso. Edições Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP (C02). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Edição original. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus (2001).
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection “Que sais-je?”, N° 2717. Paris: Presses Universitaires de France.

- GIROLAMI-BOULINIER, A. ; COHEN-RAK, N. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 604(III): 6-14.
- GOLINKOFF, R. M., HIRSH-PASEK, K.; SINGER, D. G. 2006. Why play=learning: a challenge for parents and educators. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 3-12 .
- HOMER, B. D. 2009. Literacy and metalinguistic development. In: D. R. OLSON; N. TORRANCE (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 487-500.
- JOHNSON, J. E. 2007. Commentary: play, literacy, and theories of instruction. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 133-147.
- KARCHMER, R. A.; MALLETTE, M. H.; LEU JR. D. J. 2003. Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In: D. M. BARONE; L. M. MORROW (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 175-194.
- KUHN, M. 2003. How can I help them pull it all together? A guide to fluent reading instruction. In: D. M. BARONE; L. M. MORROW (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 210-225.
- MCCUNE-NICOLICH, L.; CARROLL, S. s/d. *Development of symbolic play: implications for the language specialist*. Rutgers University. Mimeografia, 28 pp.
- NEUMAN, S. B.; ROSKOS, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. 27(3): 203-225.
- NEUMAN, S. B.; ROSKOS, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. 32(1): 10-32.
- NICOLOPOULOU, A.; McDOWELL, J.; BROCKMEYER, C. 2006. Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 124-144.
- ODISHO, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2(1): 3-28.
- PELLEGRINI, A. D.; HOLMES, R. M. 2006. The role of recess in primary school. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 36-53.
- PELLEGRINI, A. D.; VAN RYZIN, M. J. 2007. Comentary: cognition, play, and early literacy. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 65-80.
- PINTO, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora Nº 11. Porto: Porto Editora.
- PINTO, M. da G. L. C. 2005a. Looking at reading and writing through language. In: G. RIJLAARSDAM (Series Ed.) and G. RIJLAARSDAM; H. VAN DER BERGH; M. COUZIEN (Vol. Eds.) *Studies in writing. Vol. 14. Effective learning and teaching of writing*. 2nd edition, Part 1, Studies in learning to write. New York: Kluwer Academic Publishers, 31-46.
- PINTO, M. da G. L. C. 2005b. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. XXII: 337-372.
- PINTO, M. da G. C.; VELOSO, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Laboratório de Fonética e de Psicolinguística Aplicada, Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- RAIKES, H.; PAN, B. A., LUZE, G.; TAMIS-LEMONDA, C. S.; BROOKS-GUNN, J.; CONSTANTINE, J.; TARULLO, L. B.; ABIGAIL RAIKES, H.; RODRIGUEZ, E. T. 2006. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. 77(4): 924-953.
- ROSKOS, K. A.; CHRISTIE, J. F. 2007a. Play in the context of the new preschool basics. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 83-100.
- ROSKOS, K. A.; CHRISTIE, J. F. 2007b. Preface. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, vii-xiv.
- ROWE, D. W. 2007. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 37-63.
- SAWYER, R. K.; DEZUTTER, S. 2007. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 21-36.
- SENECHAL, M.; LEFEVRE, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*. 73(2): 445-460.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.-A. ; HUDSON, E.; LAWSON, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. 88(3): 520-536.
- SENECHAL, M.; LEFEVRE, J.-A.; THOMAS, E. M.; DALEY, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 33(1): 96-116.

- SMITH, P. K. 2007. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: K. A. ROSKOS; J. F. CHRISTIE (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 3-19.
- SOARES, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2ª edição, 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SULZBY, E.; TEALE, W. 1996. Emergent literacy. In: R. BARR; M. L. KAMIL; P. MOSENTHAL; P. D. PEARSON (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- WESTBY, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. GITLIN-WEINER; A. SANDGUND; C. SCHAEFER (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- WESTBY, C.; WILSON, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 p.). Texto citado com a autorização da primeira autora.
- WHITEHURST, G. J. 2001. Young Einsteins: much too late. *Education Matters*. 1(2):16-19. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- ZIGLER, E. F.; BISHOP-JOSEF, S. J. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: D. G. SINGER; R. M. GOLINKOFF; K. HIRSH-PASEK (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 15-35.

Recebido: 17.05.2010
Aprovado: 01.06.2010
Contato: <mgraca@letras.up.pt>