

O começo, o meio e o fim: estratégias para o envolvimento e a formação do leitor competente

Beginning, the middle and the end: strategies for the engagement and formation of a competent reader

Jéssica Mais Antunes¹
Rosemari Lorenz Martins²
Marinês Andrea Kunz³
Joanire de Souza Pinto⁴

Resumo

A literatura tem um papel fundamental no processo da aprendizagem dos alunos. O contato com a leitura, além de ampliar e formar, potencializa seus horizontes prepara-os para a vida. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivos contribuir para a formação de leitores competentes, despertar o interesse pela literatura infantil e ampliar o repertório de histórias dos participantes. Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo são de natureza qualitativa e aplicada. No que tange, aos procedimentos técnicos, foi feita uma breve revisão documental das leis que regem a Educação Infantil e bibliográfica sobre literatura e letramento emergente. A seguir, foi realizada leitura mediada de onze obras, com a utilização de estratégias de leitura *peer*, *crowd* e *recall* com oito alunos da educação infantil com idades entre 3 e 4 anos. Ao final da pesquisa, foi constatado que os participantes ampliaram seu vocabulário e desenvolveram sua fala, apresentaram ordem e continuidade em sequências narrativas, passaram a demonstrar maior interesse por atividades de leitura e passaram de ouvintes a contadores de histórias.

Palavras-chaves: Estratégias de leitura. Formação de leitores. Literatura Infantil

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale, sendo bolsista CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Feevale. Atualmente é professora na rede de educação infantil do município de Campo Bom/RS. E-mail: jehantunes31@gmail.com

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É coordenadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Também é professora do curso de Letras na mesma universidade. E-mail: rosel@feevale.br

³ Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é professora e pesquisadora do Departamento de Metodologia da Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi Diretora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes e coordenadora do curso de Letras (2006-2010) da Universidade Feevale, onde também coordenou o PIBID Letras (2010 a 2013) e Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e o Mestrado Profissional em Letras. E-mail: marinesak@gmail.com

⁴ Graduada em Letras pela Universidade Feevale. Atua como Educadora Social no Centro Social Madre Regina, no município de Novo Hamburgo/RS. Também atua como assessora de Comunicação e Marketing junto à assessoria de planejamento de atividades socioeducativas para crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCVF). E-mail: joanirejo@gmail.com

Abstract

Literature has a fundamental role in the students' learning process. Contact with reading, in addition to expanding, training, enhances their horizons and prepares them for life. Therefore, this research aims to contribute to the formation of competent readers, awaken interest in children's literature and expand the repertoire of stories by the participants. The methodological procedures used in this study are of a qualitative and applied nature, in which a brief documentary review of the laws governing Early Childhood Education and a bibliographic review of the emerging literature and literacy was made. Next, reading mediations of eleven works were performed, using PEER, CROWD and RECALL reading strategies with eight children's education students aged between 3 and 4 years. At the end of the research, it was found that the participants expanded and developed their speeches, presented an order and continuity in narrative sequences, began to show greater interest in reading activities and went from listeners to storytellers.

Keywords: Children's literature; Reader training; Reading strategies.

1. Introdução

A infância é um período mágico, em que a imaginação e o faz de conta fazem parte do cotidiano das crianças. Em diferentes linguagens, como a música, o desenho, a literatura, a criança encontra um caminho para expressar-se e desenvolver-se, pois, através dessas vivências, amplia sua visão de mundo e constitui-se como sujeito.

Quando a literatura está presente na vida do ser humano desde cedo, muitos são os benefícios que provêm dela. Pesquisas como as de Cunha (1974), Lajolo (2002) e Goes (2010) mostram que ocorre desenvolvimento na afetividade, na imaginação e na compreensão do mundo, pois a literatura nos forma e nos prepara para a vida.

A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar (CUNHA, 1974, p. 45).

O ingresso na escola de Educação Infantil pode ser considerado um momento importante a ser vivenciado pelas crianças, pois, além de ser um dos primeiros contatos com a educação formal e com o mundo letrado, contribui para o desenvolvimento pleno dos alunos, para a construção de suas identidades e para a constituição de seu caráter. Nesse momento, de certa forma, elas têm um contato mais intenso e próximo com a literatura, que é oferecida pelo professor.

Para Magda Soares (2004), a Educação Infantil é o centro do processo educacional e importante base para os demais níveis de ensino, porque essa escola está comprometida com a aprendizagem gerada pelo lúdico, pelo brincar, pela imaginação e pela fantasia. Sendo assim, a primeira etapa da educação básica também é responsável pela “construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 46).

Trabalhar com literatura é um desafio, em parte, em função da falta de contato da criança com livros antes de seu ingresso na escola; de outra, em decorrência do lugar que as tecnologias vêm assumindo no cotidiano infantil, as quais tendem a deixar as crianças inertes a estímulos exteriores, calmas e sem que haja a necessidade de que um adulto esteja interagindo com elas por um longo espaço de tempo, muitas vezes.

O desenvolvimento da leitura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura, da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos empobrece. (GOES, 2010, p. 47).

Para Solé (1998, p. 90), os significados do ato de ler também vão além do ensino mecanizado, pois

[...] ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. De acordo com o ponto anterior, seria preciso distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê’. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes; além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Os alunos não vão acreditar que ler – em silêncio, só para ler, sem ninguém lhes perguntar nada sobre o texto, nem solicitar nenhuma outra tarefa referente ao mesmo – tenha a mesma importância que trabalhar a leitura – ou qualquer outra coisa – se não virem o professor lendo ao mesmo tempo que eles.

A respeito da prática mecanizada da leitura de livros, Neves *et al* (2000) dizem que atividades com o livro como essa têm apenas como resultado a reprodução e não cumprem o real objetivo da leitura na escola, que é formar, possibilitar diálogos e reflexões, para que o aluno se torne leitor e produtor de textos. Nesses casos de leitura orientada, Paulino (1997, p. 34) afirma que “o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso”.

A escola, ao impor determinadas ‘regras de leitura’, não deixando circular adequadamente, dentro dela, os objetos culturais que existem do lado de fora dos muros escolares, destrói no aluno o desejo de ler e de se transformar em leitor, para transformá-lo num quase leitor. Outras vezes, a escola deixa entrar ali um material alternativo, mas conduz a maneira de o leitor lidar com ele, o que também poderá levar a uma quase leitura [...] (CORRÊA, 2005, p. 54).

E, assim, rapidamente, a motivação, o estímulo e a intimidade com a literatura ficam de lado, para dar lugar a atividades sem sentido que não contribuem em nada com a formação do sujeito. Nessa perspectiva, Corrêa (2005, p. 52-53) adverte que, “para que a literatura possa emancipar as crianças e jovens de hoje, é preciso um esforço do adulto - professor ou familiar - que estimule a formação de um sujeito-leitor e não apenas o force a ler”.

No texto *O advento dos leitores reais* (2013), Annie Rouxel diz que as pesquisas contemporâneas relacionadas ao estudo da literatura afirmam que é necessário repensar a forma como os textos são trabalhados em sala de aula e deve-se, na teoria, redimensionar o significado de leitura literária. Além disso, para Silva (2002, p.14), durante a mediação e/ou orientação da leitura,

[...] o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. O importante é não marcar passo, esperando por uma política oficial que nunca vem, é não deixar de buscar soluções sérias e caseiras, evitando o assassinato do potencial de leitura de milhares de crianças e jovens.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivos contribuir para a formação de leitores competentes, despertar o interesse pela literatura infantil e ampliar o repertório de histórias dos participantes. Já os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo são de natureza qualitativa com uma breve revisão documental das leis que regem a Educação Infantil e bibliográfica sobre a literatura e o letramento emergente.

Diante do que foi exposto, a leitura na escola deve acontecer de forma a transformar as percepções de mundo do aluno, indo ao encontro de sua própria formação pessoal e da descoberta de novos mundos de forma libertadora e prazerosa, fugindo das usuais fichas de leituras ou de leituras realizadas de forma mecanizada.

2. Fundamentação teórica

A infância, que hoje é compreendida como a fase que vai de zero aos seis anos e como período de construção de diferentes aprendizagens, historicamente nem sempre foi considerada dessa forma, pois era vista como “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 2006, p. 18). Gradativamente, através dos séculos, a concepção do que é ser criança e de infância foi recebendo cada vez mais destaque na literatura contemporânea e até mesmo na legislação, com base em estudos e pesquisas de diferentes teóricos. De acordo com Almeida e Casarin (2002), foram as pesquisas de Pestalozzi, Rousseau e Comenius que geraram novas perspectivas acerca da importância das infâncias. Influenciados por uma concepção idealista e protetora da criança, esses pesquisadores propuseram uma educação de sentidos, deixando de lado a visão de crianças como mini-adultos.

É também fundamental que se entenda que a noção de criança altera-se com o tempo: que a criança da qual falava Rousseau não é a mesma para a qual escrevia Perrault; e que esta, por sua vez, não é a criança para qual Edmond de Amicis escreveu *Cuore*; a qual, a seu turno, é diferente do pimpolho para o qual Collodi escreveu *Pinocchio*, e assim indefinidamente [...] (LAJOLO, 2002, p. 22).

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, conforme Santana (2006, p. 36), a expressão Educação Infantil passou a designar o atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas, definindo-a como garantia constitucional e dever do Estado e, acima de tudo, como direito das crianças.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 24).

Essa conquista foi resultado de movimentos sociais comunitários das mulheres, dos trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país e dos profissionais

da educação (BRASIL, 2010) que buscaram melhores condições de vida e de qualidade na educação. Em meados dos anos 1990, a concepção sociointeracionista teve grande expansão, em destaque os estudos de Lev Vygotsky, que reconhece a criança como sujeito social que faz parte da cultura concreta (OLIVEIRA, 2002) e que aprende com o meio em que está inserido. Essas ideias embasaram novas leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), que trazem uma nova concepção de criança: que precisa de cuidados, mas também de educação.

O ECA (BRASIL, 2017) estabelece um conjunto de normas que visam à proteção integral da criança e do adolescente. Essa lei, no que diz respeito especificamente à educação, torna norma que

ART. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...] (ECA, 2017, p. 47).

A LDB (BRASIL, 2018) define e regulariza a educação nos pilares da Constituição. Divide a Educação Infantil em duas modalidades, que são a educação de crianças de 0 a 3 anos (creche) e de crianças de 4 a 5 anos (pré-escola). Todavia, a partir de 2013, com a Lei 12.796, garante-se o direito de crianças com 4 anos de estarem na escola.

A literatura está presente no documento, no artigo 26 - A, que trata do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018). No segundo parágrafo, esse documento afirma: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2018, p. 23).

Devido ao crescente destaque e à importância conferida à Educação Infantil, tornou-se necessária a criação de referenciais que orientassem e normatizassem o trabalho realizado nessas instituições. Assim, em 1998, criou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI pode ser definido como um manual para profissionais que atuam especificamente na Educação Infantil e que traz orientações didáticas para a organização do tempo, do espaço, dos projetos de trabalho, de como deve ser a avaliação, bem como sobre os objetivos gerais dessa fase da educação básica. Contudo, apesar de o referencial estabelecer o que deve ser ensinado, não considera a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, pois é vista como alguém que somente responde aos estímulos do professor.

No ano de 2006, foram criados também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que acompanharam a implantação da nova LDB, com o objetivo de auxiliar as escolas nos conteúdos indispensáveis a serem desenvolvidos com os alunos desde a infância. Os PCNs são considerados referência para alavancar a qualidade do ensino nacional. Conforme esse documento, é vital pensar que as crianças desde seu nascimento são cidadãos com direitos, indivíduos singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos integrantes da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criadas em 2009, percebiam a criança como o centro do processo educativo, trazendo orientações para garantir a aprendizagem que lhe é de direito. Esse documento ampliou os olhares acerca do mundo infantil, pois estabelecia as interações sociais como fator fundamental para que a criança se desenvolvesse integralmente e aprendesse, sendo respeitada a complexidade de seu desenvolvimento.

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas,

cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 27-28-29). (GRIFOS NOSSOS).

A partir dessas experiências, pode-se perceber o quanto a literatura e as linguagens são fatores essenciais para o desenvolvimento das crianças, porque permitem o acesso a conhecimentos de diferentes tipos durante a infância. Então, a partir do ano de 2013, a Educação Infantil passou a ser considerada “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme a lei 12.796/13, da LDB, no artigo 29º.

Em 2017, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é “um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.9) que todo aluno deve alcançar ao longo de sua vida escolar. Além disso, reforça a concepção da criança sendo protagonista do processo educativo. A BNCC vem ao encontro de muitas dúvidas e perguntas sem respostas que os docentes da educação básica tinham, pois, os PCNs traziam orientações para a escola, mas não deixavam explícito o fundamental a ser ensinado e aprendido pelos alunos. E as DCNEI deveriam ter formações que capacitassem os docentes, para que os saberes aprendidos fossem adaptados pelos professores em seu contexto escolar. Contudo, infelizmente não foi assim que as coisas aconteceram. O que ocorreu foi que cada instituição de ensino do país incorporou as diretrizes de acordo com seu entendimento, o que não garantiu que todos os conteúdos essenciais fossem desenvolvidos.

No documento da BNCC, há um reconhecimento de que a Educação Infantil, enquanto espaço de diferentes aprendizados, múltiplos sentidos e de socialização, é um ciclo imprescindível para a construção das identidades e subjetividades dos diferentes sujeitos. Para tal, esse documento institui cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagens baseados nos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), que são considerados fundamentais para que o desenvolvimento dos educandos seja pleno. Dentre esses direitos, a importância da linguagem e da literatura está presente também quando se reconhece que:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 40). (GRIFOS NOSSOS).

A BNCC também afirma que é desde a Educação Infantil que as experiências com literatura e com diferentes gêneros escritos devem ocorrer.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 44).

O ser humano é capaz de aprender em qualquer momento da vida, mas é durante a infância que somos capazes de aprender e desenvolver mais habilidades num tempo mais curto, o que decorre das funções cerebrais que estão mais intensas

nessa fase da vida. Durante nosso amadurecimento, vamos percebendo que o ato de ler está em diversificadas situações do dia a dia, e a fala, a escrita e a leitura são atividades humanas importantíssimas para exercer a cidadania plena.

Então, a leitura torna-se vital para nos sairmos bem e sermos realmente inseridos na sociedade contemporânea. Assim, quem não possui essa capacidade precisa criar meios para existir neste mundo que não perdoa quem não a domina. Esse é um dos motivos por que a leitura da palavra e do mundo deve estar presente desde a mais tenra idade. Porém, essas atividades só podem ser desenvolvidas através das práticas de alfabetização e de letramento.

Algumas pesquisas, como as de Sulzby, Teale e Kamberelis (1989), Sulzby e Teale (1991), Whitehurst e Lonigan (1998), Gillen e Hall (2013), mostraram que, mesmo antes da alfabetização, é importante serem incorporadas práticas de contato com a escrita, com os livros, com a audição e contação de histórias na rotina das crianças, pois, dessa forma, ela já vai distinguindo letras e palavras de números e desenhos, a direção em que nossa escrita é realizada, quando ocorre uma expansão de vocabulário e também a percepção de como essas práticas são úteis para nossa vida em sociedade. Todas as práticas citadas fazem parte do letramento emergente.

Para os autores Smith e Dickinson (2002), existem alguns elementos que podem ser identificados e considerados quando se trata de letramento emergente, sendo eles: a) é um processo de desenvolvimento contínuo, que inicia nos primeiros anos de vida e na ausência de instrução formal; b) de forma gradual, habilidades de fala, leitura e escrita, se desenvolvem estando intimamente ligadas; c) à medida que a criança usa a fala, a leitura ou a escrita, o letramento emergente se desenvolve em qualquer situação de interação; d) os conhecimentos, as atitudes e as capacidades do letramento emergente desenvolvidos em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento a longo prazo da leitura e da escrita.

No que tange ao letramento emergente, Whitehurst e Lonigan (1998) dizem que podemos dividi-lo em três vertentes diferentes de estudos: 1) *Emergent Literacy* - estuda as habilidades importantes que acontecem antes da leitura e da escrita; 2) *Emergent Literacy Environments* - estuda quais experiências podem afetar o desenvolvimento do letramento emergente; 3) *Emergent Literacy Movement* - as práticas sociais são importantes antes do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A leitura dialógica é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998). Essa técnica consiste em um adulto ler para uma criança e introduzir perguntas abertas sobre o que está acontecendo no enredo ao longo da leitura; fazer associações entre o livro e o cotidiano de quem está ouvindo a história; incentivar a participação da criança na leitura através da completação de frases; introduzir vocabulário novo e fazer brincadeiras com rimas e outros sons do texto.

A leitura dialógica é um método diferente do das leituras tradicionais, porque torna as crianças protagonistas do processo de leitura, através da motivação de sua participação durante a contação de histórias, fazendo com que construam uma postura mais ativa nos diálogos, pois desenvolve seu comportamento verbal e auxilia no desenvolvimento socioemocional (DOYLE; BRAMWELL, 2006). Além disso, auxilia as crianças na compreensão profunda do enredo e desenvolve habilidades de letramento emergente, as quais influenciam no desempenho em níveis escolares posteriores (ERGÜL; AKOĞLU; KARAMAN; SARICA, 2017).

As estratégias desenvolvidas por Whitehurst e outros pesquisadores (WHITEHURST et al., 1988, 1994; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; ZEVENBERGEN; WHITEHURST; ZEVENBERGEN, 2003) dividem-se em: PEER (*prompt, evaluate, expand and repeat*) e CROWD (*completion, recall, open-ended, wh-questions and distancing*). Na utilização da estratégia PEER e CROWD, o mediador da leitura pode fazer uso dos seguintes passos: (a) leitura em voz alta com encorajamento da fala da criança, chamando sua atenção para aspectos que compõem o livro - pode-se completar partes de frases do texto, fazer perguntas sobre o que está acontecendo em determinada página, chamar atenção para aspectos da ilustração, perguntando quais cores estão sendo utilizadas, onde a história está acontecendo; (b) o mediador de leitura avalia a resposta da criança; (c) o mediador amplia ou expande a resposta; (d) a criança repete a ampliação - a criança reformula ou acrescenta informações ou pode-se voltar algumas páginas e recontar as partes em conjunto; (e) pode-se perguntar se as crianças já vivenciaram algo parecido (WHITEHURST; EPSTEIN; ANGELL; PAYNE; CRONE; FISCHER, 1994; FLEURY; MIRAMONTEZ; HUDSON; SCHWARTZ, 2014).

Solé (1998), em seu livro *Estratégias de leitura*, traz contribuições significativas sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora e afirma que, para usá-las,

temos de organizar situações que permitam a isso. Devemos nos questionar: Que estratégias vamos ensinar? Como podemos ensiná-las? Esses recursos devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização. Além disso, apresenta as questões que formulam ou deveriam formular ao leitor, cuja resposta é necessária para poder compreender o que se lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivale a responder as perguntas: que tenho que ler? Por que/Para que tenho que lê-lo? 2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. O que sei sobre o texto? O que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...? 3. Dirigir atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial? Que informações posso considerar mais relevantes? 4. Avaliar a consciência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”? Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? Que dificuldade apresenta? 5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação. Qual é a ideia central que extraio daqui? 6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser o significado desta palavra que me é desconhecida? O que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p.73-74).

Dever-se-ia acrescentar a tudo isso que as estratégias devem ajudar o leitor a encontrar/escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura, pois, no decorrer do processo da leitura, é possível estabelecer previsões, construir a ideia principal, chegar ao conhecimento prévio.

Sendo assim, deve-se considerar que é “dever da sociedade e, mais particularmente do professor, formar o aluno leitor proficiente, que percebe o lado estético da literatura, uma vez que ela representa o belo e a arte da palavra” (COSTA SANTOS; JUNQUEIRA DE SOUZA, 2011, p. 16). Além disso, “a experiência da leitura pode liberá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 204), levando ao leitor a um caminho de emancipação, de libertação e de novas construções.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013). Em relação aos procedimentos, foi realizada uma revisão de documentos, como os documentos oficiais que regem a Educação Infantil (ECA, LDB, RCNEI, DCNEI, BNCC e PPP), e uma revisão bibliográfica sobre teorias da leitura, sobre literatura e letramento que possam contribuir com o estado da arte do tema desta pesquisa. Além disso, constitui-se como uma pesquisa-ação, porque houve envolvimento da pesquisadora e dos participantes de forma ativa (PRODANOV, 2013).

Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, que atende a cerca de 128 crianças. Para a realização desta pesquisa, foram selecionados oito alunos do nível 4, com idades entre três e quatro anos, sendo o grupo formado por cinco meninas e três meninos. Foram utilizados, nesta pesquisa, onze livros de literatura infantil: *A casa sonolenta*, de Audrey E. Don Wood; *Uma história atrapalhada*, de Gianni Rodari; *Chapéu*, de Paul Hoppe; *Anton sabe fazer mágica*, de Ole Könnecke; *Anton e as meninas*, de Ole Könnecke; *O sonho brotou*, de Renato Moriconi; *Um som animal!*; *Animais do nosso entorno*, de Lô Carvalho; *Sou a maior coisa do mar*, de Kevin Sherry; *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis; *A corujinha silenciosa*, de Clemency Percy e; *Como pegar uma estrela*, de Oliver Jeffers.

Em seguida, foram adotadas as seguintes estratégias: (1) Avaliação Diagnóstica; (2) Momentos de leitura, utilizando a estratégia do PEER, CROWD e RECALL e (4) Avaliação dos resultados. Para a Avaliação Diagnóstica inicial, foi utilizada a Escala de Letramento Emergente, de Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), com o objetivo de verificar em que ponto se encontrava o letramento emergente das crianças envolvidas na pesquisa. Nesse diagnóstico, são avaliados diferentes aspectos, sendo a pontuação em cada item pode variar entre 0 e 16 pontos, divididos e pontuados da seguinte maneira.

- 1. Interesse dos alunos por livros:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 3 pontos. A pontuação 0 é aplicada se a criança não tem nenhuma reação em relação ao livro; a pontuação 2, se a interação da criança for considerada mediana, e a pontuação 3, se a criança pegar os livros espontaneamente.

2. **Interesse durante leitura de histórias:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 3 pontos. Lê-se uma história longa e uma história curta para a criança e observa-se o nível de interesse dela pela leitura. A pontuação 0 é aplicada se a criança não demonstrar nenhum interesse; a pontuação 2 é aplicada se a interação da criança for considerada mediana, e a pontuação 3 é aplicada se a criança escolher o livro espontaneamente.
3. **Participação ativa durante a leitura:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 3 pontos. Observa-se a interação da criança com o momento da leitura, a partir de seus comentários sobre o conteúdo ou figuras, suas respostas às perguntas do adulto (estimando o que virá a seguir), completando sentenças da história retomada pelo adulto e relacionando a história com o que sabe ou conhece. A pontuação 0 é aplicada se a criança não tiver nenhuma participação; a pontuação 1, se a criança tiver pouca participação, e a pontuação 3, se a criança tiver alta participação.
4. **Conhecimento sobre o manuseio do livro:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 5 pontos. É medida a manipulação do livro pelo aluno. A pontuação 1 é aplicada se a criança segura o livro de forma correta, com a capa para a frente, e é somado mais 1 ponto se a criança posiciona o livro com texto e título na posição correta, e a pontuação 3 é aplicada se a criança vira as páginas uma a uma.
5. **Orientação na leitura:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 3 pontos. Observa-se se a criança demonstra orientação espacial. A pontuação 1 é aplicada se a criança identifica o início e o final do texto; soma-se mais 1 ponto se ela começa a leitura pela esquerda, e pode-se somar mais 1 ponto se a criança acompanha o texto com o dedo, enquanto ele é lido, retomando da direita para a esquerda ao final da linha.
6. **Conceitos relativos à escrita:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 5 pontos. A pontuação 1 é aplicada se a criança identifica uma letra solicitada; soma-se mais 1 ponto se a criança identifica uma palavra solicitada; mais 1 ponto se a criança identifica uma sentença solicitada; pode-se somar 1 ponto se a criança encontra uma letra maiúscula e, por fim, mais 1 ponto se a criança encontra uma letra minúscula.
7. **Relação entre palavra falada e palavra escrita:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 6 pontos: um ponto para cada resposta correta. Primeiramente, são lidos três pares de palavras e três sentenças curtas para a criança, solicitando que ela circule ou aponte uma palavra específica.

- 8. Funções de escrita:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 10 pontos. Mostram-se à criança 10 figuras, das quais 5 apresentam também textos. Primeiramente, pede-se à criança que separe ou mostre as figuras com texto escrito. Essa etapa pode ir de 0 a 5 pontos, dependendo de quantas figuras com texto a criança encontrou. Em seguida, pede-se que identifique o que está escrito nas figuras selecionadas por ela, avaliando se a escrita consiste em mensagem para a criança. Novamente, a pontuação pode variar de 0 a 5, de acordo com o conceito extraído do texto das figuras.
- 9. Reconhecimento de palavras do cotidiano:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 10 pontos, sendo obtido um ponto para cada resposta correta. Pede-se à criança que identifique 10 palavras presentes no cotidiano, como Coca-Cola, Nescau, marcas de amaciantes, entre outras - 1 ponto para cada resposta correta.
- 10. Reconhecimento do primeiro nome:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 1 ponto. Escreve-se o nome da criança no papel e ela deve responder corretamente à pergunta: “O que está escrito aqui?”.
- 11. Leitura de faz de conta:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 5 pontos. Esse aspecto mede o conhecimento da estrutura da linguagem escrita. Após ouvir uma história lida em voz alta pela pesquisadora, pede-se à criança que leia a história. A pontuação 1 é aplicada se a criança classificou e comentou itens das figuras diferentes; a pontuação 2 é aplicada se a criança construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras; a pontuação 3 é aplicada se a criança criou a história com entonação e formulação da língua escrita; a pontuação 4, se a criança usou a escrita de maneira pré-convencional para ler, e, por fim, a pontuação 5, se a criança leu a história convencionalmente.
- 12. Traçado e princípio alfabético:** a pontuação máxima nesse aspecto é de 16 pontos. Observa-se o nível de escrita da criança pedindo que ela escreva seu nome e as palavras mamãe ou papai. Então, cada produção é medida em duas dimensões: forma da letra e princípio alfabético. Para a forma da letra, são dados os seguintes pontos: 1 ponto se a escrita se assemelha ao desenho; 2 pontos se a escrita se assemelha a um rabisco ondulado; 3 pontos se é rabisco parecido com letra; 4 pontos se são unidades parecidas com letras; 5 pontos se houver presença de letras e 6 pontos se for escrita convencional. Para a descoberta do princípio alfabético, as produções são medidas de acordo com 3 categorias: 0 ponto para nenhuma evidência do princípio alfabético; 1 ponto para alguma evidência do princípio alfabético e 2 pontos para padrão

consistente. Os itens referentes ao que a criança já possui são somados para que a pontuação seja obtida.

Todos estes caminhos ajudam ao leitor e ao mediador a caminhos de reflexão, de pensar quais caminhos/pontos que podem ser avançados no que tange à leitura e letramento de todos os participantes.

4. Resultados e discussões

Primeiramente, foi feita a aplicação da Escala de Letramento Emergente. Nessa etapa foram disponibilizados para os participantes sobre um tatame cerca de cinquenta livros diversificados de literatura infantil. No primeiro momento, os alunos ficaram livres para brincar com os livros. Nesse momento, foi observada a interação das crianças com os livros, como os manuseavam, quais eram os livros que pediam para lhes serem contados e como se comportavam durante a leitura com o uso das estratégias *peer and crowd*.

Na avaliação a seguir, pode-se perceber que os alunos já construíram muitos conhecimentos no que se refere ao nível de letramento emergente, pois, no diagnóstico através da aplicação da Escala, os alunos tiveram uma pontuação muito boa, considerando sua faixa etária, como pode ser visualizado no Quadro 1. Fica evidente que, mesmo na etapa da Educação Infantil, os alunos já possuem muitos conhecimentos acerca do mundo letrado, estão mais familiarizados com os itens que compõem a escala a seguir, mesmo que tenham apresentado entendimento ou evolução reduzida no que tange ao mundo da escrita.

Quadro 1 – Aplicação da Escala de Letramento Emergente

	Pont Máx	L.B.	L.L.	V.	I.	E.	M.B	M.W	1111 1T.
Componentes de Letramento	Pontuação								
1. Interesse por livros	3	3	3	2	3	3	2	3	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	3	3	2	3	3	1	2	2

3. Participação ativa durante a leitura	3	3	2	2	1	3	2	2	2
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5	5	3	3	5	3	4	4
5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	3	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Conhecimento de conceitos de escrita	5	1	1	0	0	1	0	0	0
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	6	0	0	0	0	1	0	0	0
8. Conhecimento sobre funções da escrita	10	1	1	1	1	1	1	1	1
9. Reconhecimen to de palavras do cotidiano	10	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Reconhecimen to do primeiro nome	1	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Leitura de faz de conta	5	3	3	3	3	3	3	3	3
12. Traçado e princípio alfabético	16	8	4	3	3	12	11	10	3
Pontuação Total		28	23	17	18	33	24	26	19

Fonte: resultados relativos aos scores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados.

Após a aplicação da escala, foram iniciados os momentos de leitura dialógica dos livros que mais interessavam aos participantes uma vez por semana. As leituras eram realizadas em voz alta com o uso das estratégias *peer* (*prompt, evaluate, expand*

and repeat) e *crowd* (*completion, recall, open-ended, wh-questions and distancing*), sempre encorajando a fala das crianças (*prompt*), seja em leituras de imagens ou conversas sobre o livro.

Logo no início das histórias, era apresentado o autor do livro, a capa, e era realizada uma sondagem para descobrir quais os aspectos que chamavam mais a atenção dos participantes, quais as hipóteses que tinham sobre o que poderia acontecer na história. A cada resposta, a mediadora avaliava (*Evaluates*) se seria necessário ampliar ou expandir as respostas (*Expands*). Pedia também para a criança que repetisse (*Repeats*) a resposta dada juntamente com a expansão ou ampliação.

Antes que as leituras fossem iniciadas, ocorriam momentos de interação com objetos ou imagens que tivessem ligações com a história. A partir deles, eram realizadas conversas para perceber quais as relações que os participantes faziam com eles. Muitas vezes, os itens eram relacionados ao seu cotidiano.

Durante a história “A casa sonolenta” (WOOD, 2004), inicialmente a mediadora perguntou aos participantes: “Sobre o que será este livro?” e “O que tem na capa?”, em seguida, apareciam diferentes respostas: “Animais”, “Sono”, “Bagunça”, “Azul”, etc., a partir daí o medidor falava: “Onde será que eles estão?”, “O que estão fazendo?” “Muito bem! tem pessoas e animais dormindo em uma cama”, então as crianças repetiam com uma resposta mais expandida e, somente após esse momento, foi falado o título e o nome do autor e do ilustrador.

No decorrer das páginas, as personagens ganhavam sons, por exemplo, a avó roncava, o gato ronronava e a cada aparição eram criados sons para as personagens. A partir daí, na maioria das vezes, os alunos completavam a frase sem que fosse preciso dizer qual era o personagem ou o que estava fazendo, pois já tinham entendido a sequência da história, imitando o som criado para as personagens. Acerca da leitura em voz alta, Amarilha (2019, p.19) diz que ela:

[...] nos aproxima do outro, e nos reaproxima da nossa origem, da nossa linguagem primeira, aquela que produzimos com a voz. Quando lemos em voz alta, na condição de mediador/mediadora, ao produzirmos os sons do texto escrito com o esforço físico, duplicamos a coautoria, pois não só damos vida à voz que ali está, como fazemos escolhas sobre como deve ser sua sonoridade. Além disso, na situação coletiva em que se dá a cena (um mediador e sua audiência), acontece o compartilhamento estético, formando uma comunidade leitora pelo sensível.

Durante a utilização do livro “Uma história atrapalhada” (RODARI, 2007), os participantes, ao observarem a capa, imaginaram que seria contada a história da Chapeuzinho Vermelho, mas, ao longo da leitura, descobriram que poderiam haver outras, como a amarela, a verde ou a preta, em seguida, como a personagem dizia a mesma frase por várias páginas, eles eram estimulados a completar partes da história (*Complete*).

Após a leitura de algumas páginas, voltou-se ao início da história para que ela fosse recontada e lembrada pelos alunos (*Recall*), por exemplo, “Vamos lembrar quais são as Chapeuzinhos que apareceram até agora e o que estavam fazendo?”, sempre questionando os participantes sobre elementos e situações que poderiam estar acontecendo no decorrer das páginas com o uso de perguntas (*Open-ended e Wh-questions*), como, por exemplo: “Qual o lugar que a Chapeuzinho caminhava?”, “Era dia ou noite?”, “Ela estava sozinha?”, “Porque ela estava tão braba?”, “Que cor é essa”? e, por fim, acontecia o distanciamento (*Distancing* - relacionar a história com a própria experiência, por exemplo, se a história envolve animais, “Você também gosta de animais? Você tem animais em casa?”).

Ao final da leitura de cada livro, começou a se tornar comum às crianças entrarem em conflito querendo pegar o livro primeiro e contar novamente a história para as outras. Conforme Bajard (2007), quando essas situações ocorrem, são formados os polos de mediação, em que as crianças leem para seus pares, envolvendo-se em um movimento de descoberta.

As crianças, ao serem envolvidas em uma narrativa, expressam-se ao ponto de se tornarem protagonistas de seus aprendizados, pois, ouvindo suas produções, suas falas e construções acerca de suas histórias contadas, são formas de valorizá-las, pois os “bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar” (HAVELOCK, 1995, p. 28).

Na hora em que a criança faz a representação da leitura, sua criatividade aflora e sua imaginação pode percorrer caminhos que talvez o adulto em sua contação nunca percorra. De acordo com Rizzoli (2005, p.9),

[...] a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento. Ela pode, assim, representar um terreno fértil onde se pode fazer brotar a imaginação e criar caminhos criativos, enquanto situações mais rígidas e mais definidas podem

inibir o desenvolvimento dessa criatividade e dessa imaginação da criança.

Craidy e Kaercher (2001, p. 79) defendem que a “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como está se expressa oralmente no mundo”. De acordo com Barbosa (2003, p. 20), “o impulso para narrar, a tendência humana para representar os acontecimentos da vida sob a forma de uma história, é algo tão universal quanto a própria cultura”, pois situações como essa acontecem de forma tão natural quanto o brincar para as crianças.

Após a contação da história *O sonho brotou*, foram realizadas duas atividades. A primeira atividade consistia em desenhar alguma passagem do texto que mais tinha chamado a atenção e a segunda consistia em enterrar seu desenho para que também brotasse como na história da menina.

Em alguns momentos da pesquisa, as crianças foram convidadas a contarem as histórias que já tinham ouvido de forma individual para a pesquisadora, muitas vezes, deixaram a vergonha de lado para dar vez a suas vozes, aos poucos, tornavam-se mais confiantes e menos desconfortáveis em falar para outras pessoas, pois tinham receio de se expressar na frente de outros. No Quadro 2, traz-se, como exemplo, a narração inicial de uma das crianças participantes da pesquisa e, no Quadro 3, sua narração final (no final do projeto).

Quadro 2 - Narração inicial aluno 6

- É girafa. Correu. A chapeuzinha. Vermelho. Vermelho. Vermelho, olha aí bem baixinho. Correndo na grama.
- Chapeuzinho Verde se escondendo. Da mãe dela. Sim. Comprou um pão. Eu vou compra um pão pra vovó. A Chapeuzinho encontrou a girafa. E o lobo a Chapeuzinho também.
- Ela tá braba. Porque o bicho tá aqui. Combate com uma pessoa.
- Trabalho. O cachorro, a Chapeuzinho. O Lobo se escondeu. Porque ele quer ver isso. A Chapeuzinho Vermelho saiu num tchutchu. Ele virou mais algumas páginas, olhou-as e terminou de contar.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Quadro 3 - Narração final aluno 6.

- Era uma vez uma casa sonolenta, aonde todos viviam dormindo.
- Um menino sonhando, um cachorro, um gato, um rato, uma pulga.
- A pulga acordou o rato.
- A pulga picou o rato, daí assustou o gato.
- Assustou todo mundo.
- Deu um susto na vovó e no menino e no cachorro.

- Quebrou a cama.
- A cama era uma mesa, mas a cama parece com mesa, não é né?
- Porque eles dormem sem coberta?
- Acordados.
- Daí ninguém vivia mais dormindo.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Ao observar os resultados da pesquisa, ficou em evidência que cada participante respondeu a um tipo de estratégia de forma diferente, por exemplo, uma das crianças respondeu mais nos momentos de *Recall* (solicita recontar um trecho da história), outras quando era feita a estratégia do tipo *Distancing* (distanciamento, relacionar a história com a própria experiência) e outras interagiam mais respondendo as perguntas durante a história.

Contar histórias é uma prática em que a linguagem enquanto discurso ficcionalizado, materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Para Debus (2019, p. 8), a presença da literatura no espaço escolar, além de direito do sujeito aprendiz, é ponte entre o vivido e o que está por viver, entre as lidas da escola e as lidas do mundo, sem espaços apartados, mas unificados na trama social. Então, o incentivo à leitura, o contato com livros, ouvir histórias e o cultivo de hábitos de leitura devem acontecer desde muito cedo, pois a literatura pode ser libertadora, auxiliar na construção das identidades e se tornar um caminho para haja a formação de leitores.

5. Considerações finais

O trabalho com literatura infantil é um assunto que merece mais atenção por parte dos docentes, pois, ao entrarmos em uma biblioteca escolar, é comum nos depararmos com livros que têm como objetivo o ensino de modos de ser, em que o diferente é tratado como algo feio, que deve ser deixado de lado, sendo aceito somente o modelo padrão de pessoas (branca, trabalhadora e bonita) e que deve ser seguido em nossa sociedade, tentando incutir valores desde a mais tenra idade. Para além desse tipo de livro, textos literários com qualidade estética, se bem trabalhados, podem nos transportar para um mundo imagético, que pode nos transformar enquanto

peças e nos formar para a vida, ao nos fazer entrar em um estado de reflexão. Por isso, o trabalho com literatura deve ser cuidadosamente planejado.

Assim, é necessário que os docentes fiquem atentos aos tipos de livros que utilizam, pois muitos professores, por desconhecimento ou por falta de atenção, não notam que muitos dos livros destinados à Educação Infantil não são livros literários, mas livros pedagógicos, que desejam incutir nos alunos modelos de agir e de pensar e o trabalho com o vocabulário, não os instigando a refletir sobre o texto e muito menos a desenvolver a imaginação.

Referências

ALMEIDA, Damiana; CASARIN Melânia. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. **Revista do Centro de Educação** nº 19, Santa Maria: UFSM, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a6.htm>

AMARILHA, Marly. **Porque ler literatura na escola**. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de (Orgs.). Quando se lê a literatura infante e juvenil, o que se lê? Como se lê? Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

ARIÈS, Philippe. **A Descoberta da Infância**. In: ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Márcio Ferreira. **Experiência e narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1ª ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2017. Disponível em: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 31 ago. 2019.

CARVALHO, L. **Um som... Animal!** Animais do nosso entorno. 1 ed. São Paulo: Bamboozinho, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem.** In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, ZÉLIA. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.

COSTA SANTOS, Ana M^a Martins da.; JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata. **Apresentação.** In: COSTA SANTOS, Ana M^a Martins da.; JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata (Org.). *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas do cotidiano escolar.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 1999.

DEBUS, Eliane. **Nas errâncias, os encontros: Quando o término da leitura é o local de partida.** In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de (Orgs.). *Quando se lê a literatura infante e juvenil, o que se lê? Como se lê?* Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

DOYLE, B. G. & BRAMWELL, W. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. **The Reading Teacher**, 59(6), 2006, p. 554-564.

ERGÜL, C., AKOĞLU, G., KARAMAN, G. & SARICA, A.D. Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. **Journal of Theoretical Educational Science**, 10(2), 2017, p. 191-219.

FLEURY, V.P.; MIRAMONTEZ, S.H.; HUDSON, R.F.; SCHWARTZ, I.S. Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. **Child Language, Teaching and Therapy**, v.30, p.273-288, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLEN, J; HALL, N. **The emergence of early childhood literacy.** In J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds), *The handbook of early childhood literacy.* 2^a ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Paulinas, 2010.

HAVELOCK, Eric. **A equação oralidade-escritura: uma fórmula para a mente moderna.** In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura e oralidade.* Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

HOPPE, Paul. **Chapéu.** Tradução Gilda de Aquino. 1 ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

JEFFERS, Oliver. **Como pegar uma estrela.** Tradução Lenice Bueno. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

JAUS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KÖNNECKE, O. **Anton sabe fazer mágica.** Tradução Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

KÖNNECKE, O. **Anton e as meninas.** Tradução Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MORICONI, R. **O sonho que brotou.** São Paulo: DCL, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos.** São Paulo, 2002.

- PAULINO, M^a das Graças Rodrigues. **No silêncio do quarto ou no burburinho da escola.** In: Presença pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v3, n. 16, jul./ago., 1997.
- PORTIS, A. **Não é uma caixa.** Tradução Cassiano Elek Machado. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PEARCE, C. **A corujinha silenciosa.** Tradução de Opportunity Translations. 1 ed. Blumenau: Vale das Letras, 2012.
- PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica.** 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- RODARI, G. **Uma história atrapalhada.** Tradução Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino. São Paulo: Biruta, 2007.
- ROUXEL, Annie. **O advento dos leitores reais.** In: Rouxel, Annie.;LANGLADE, Gérard.; REZENDE, Neide Luiza de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* Trad. Amaury C., Morais et al. São Paulo: Alameda, 2013.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 19/07/2019.
- SHERRY, K. **Sou a maior coisa do mar.** Tradução Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2010.
- SILVA, E. T. da. **A produção da literatura na escola: Pesquisas x propostas.** São Paulo: Ática, 2002.
- SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K. **Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO).** Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, S. F.; CORREA, H. T.; VINHAL, T. P. **A leitura e a escrita na escola: Uma experiência com o gênero fabulas.** In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. cap. 6, p. 147-182.
- SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research.** New York: Longman, 1991. p. 727 - 757.
- SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (Eds.). *Emerging literacy: young children learn to read and write.* Newark, D. E: **International Reading Association**, 1989. p. 63 - 79.
- VERSIANI, Zélia. **Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens.** In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2005.
- WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ MENCHADA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, 24(4) 1988.
- WHITEHURST, G.J.; EPSTEIN, J.N.; ANGELL, A.L.; PAYNE, A.C.; CRONE, D.A.; FISCHER, J.E. Outcomes of emergency literacy intervention in Heat Start. **Journal of Educational Psychology**, v.86, p.542-555, 1994.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. **Child development and emergent literacy**. Child development. 69(3), 1998.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. 16. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZEVENBERGEN, A. A.; Whitehurst, G. J.; Zevenbergen, J. A. Effects of sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2003.