

**JÉSSICA MAÍS ANTUNES**

**LITERATURA INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Lorenz Martins**

**Coorientadora: Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz**

**Novo Hamburgo – RS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEEVALE**

**JÉSSICA MAÍS ANTUNES**

**LITERATURA INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

**Orientadora: Profa. Dra. Rosemari Lorenz Martins**

**Coorientadora: Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz**

**Novo Hamburgo – RS**

**2020**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Antunes, Jéssica Mais.

Literatura infantil : construindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem / Jéssica Mais Antunes. – 2020.

156 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosemari Lorenz Martins;  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marinês Andrea Kunz”.

1. Literatura. 2. Linguagem. 3. Letramento emergente. I. Título.

CDU 800.863-053.2

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

Dedico este trabalho primeiramente aos meus pais que tanto me apoiaram, aos meus filhos e ao meu marido pela paciência e às minhas orientadoras que tanto me ajudaram.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, que me deu forças para seguir firme a cada dia, que iluminou as minhas escolhas e que me ajudou a trilhar um caminho tão maravilhoso de descoberta de mim mesma, despertando meu olhar para a vida.

Às Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marinês Andrea Kunz, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemari Lorenz Martins e Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juracy Assman Saraiva agradeço por tudo que me ensinaram e ajudaram durante minha trajetória acadêmica e também pela sua paciência, compreensão e generosidade com que me trataram sempre.

Agradeço especialmente aos meus pais pelo tempo de espera, pelos momentos de força, cuidando e zelando por mim e pelos meus filhos, sempre se fizeram presentes.

E também agradeço ao meu esposo pela paciência que teve e pela sua compreensão nos momentos em que me fiz distante para estudar e seguir firme em meus objetivos.

“A imaginação foi a companheira de toda a minha existência, viva, rápida, inquieta, alguma vez tímida e amiga de empacar, as mais delas, capaz de engolir campanhas e campanhas, correndo...”

Dom Casmurro - Machado de Assis

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 e 4 anos de uma escola de Educação Infantil do município de Campo Bom/RS, através de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com literatura infantil, tendo como objetivo verificar em que medida atividades com literatura podem contribuir para o letramento emergente dessas crianças. Para o desenvolvimento do trabalho, foi criado e aplicado um roteiro de leitura. Além disso, foram realizados também outros momentos de leitura e narração de histórias para os alunos e pelos alunos. Antes de desenvolver o projeto, foi aplicada aos participantes da pesquisa a escala de letramento emergente, com o intuito de descobrir quais os conhecimentos que já tinham sobre o mundo letrado. Após a aplicação do projeto, os alunos foram avaliados com o intuito de verificar novamente seu desempenho com relação aos componentes da escala de letramento emergente. A análise dos resultados mostrou que os alunos desenvolveram suas habilidades de linguagem oral, ampliaram seus vocabulários, melhoraram suas construções narrativas, passaram a demonstrar maior interesse por atividades de leitura, passaram de ouvintes para contadores de histórias e adquiriram conhecimentos sobre o mundo da escrita.

Palavras-chave: Linguagem. Literatura. Letramento emergente.

## **ABSTRACT**

This research has as its theme the development of the language of children of 3 and 4 years of a school of Early Childhood Education in the city of Campo Bom/RS, through a pedagogical proposal focused on the work with children's literature, with the objective of verifying to what extent literary activities contribute to the emergent literacy of these children, through the creation and application of a reading script and participation in other moments of reading and storytelling by students. First, the emerging literacy scale was applied to the research participants, in order to discover what knowledge they already had about the literate world. Finally, it was analyzed whether the activities made the students evolve in relation to the components of the scale. At the end of the research, the students demonstrated that they had more consolidated oral language skills, expanded their vocabularies, improved their narrative constructions, showed great interest in literary proposals, went from listeners to storytellers and acquired knowledge about the world of writing.

Keywords: Language. Literature. Emerging literacy.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	14
2.1 A LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO AS LEIS PARA A INFÂNCIA APRESENTAM A LINGUAGEM E A LITERATURA .....	15
2.2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	23
2.3 LITERATURA .....	35
2.3.1 LEITURA DIALÓGICA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	38
3. METODOLOGIA .....	41
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	41
3.2 CONHECENDO O LOCAL E A REALIDADE DO MUNICÍPIO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA .....	42
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
3.4 PROCEDIMENTOS E MATERIAIS .....	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	48
4.1 RESULTADOS DA ESCALA DE LETRAMENTO EMERGENTE .....	48
4.2 ANÁLISE AO LONGO E AO FINAL DO PROJETO DE LEITURA .....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	77
APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA .....	88
APÊNDICE B - REGISTRO DAS ATIVIDADES .....	91
APÊNDICE – PRODUTO DA PESQUISA .....	147

## MEMORIAL

Desde que me lembro, sempre fui inquieta. Quando criança, lembro que os momentos de teatro, música, redação e de leitura me acalmavam a alma, pois ali voltava os olhos para minha essência e deixava que a minha imaginação me tornasse diferentes personagens.

A leitura e a escrita sempre se fizeram presentes na minha vida, principalmente a escrita, pois, quando escrevo, me sinto livre, posso ser como eu quiser, posso escrever o que eu quiser, posso me expressar da forma que meus pensamentos permitirem. Assim, escrever sempre foi um momento de grande prazer para mim, mesmo que às vezes isso fique em segundo plano.

Acredito que muito do desenvolvimento de minha linguagem ocorreu devido às influências e ao estímulo de minhas professoras na Educação Infantil. Desde meus seis meses até os cinco anos de idade, eu frequentei uma creche, onde aprendi muitas coisas, como a escrita das primeiras letras, ouvi as primeiras histórias. Embora minhas lembranças sejam poucas, recordo de que gostava muito desses momentos.

Ao refletir sobre minha trajetória com os livros, lembro que, na escola, por anos, uma vez por semana, podíamos ir à biblioteca para fazer a retirada de livros. Como éramos enviados para lá por ordem alfabética de nossos nomes e como meu nome inicia com a letra “J”, eu ficava nervosa e ansiosa, pois sabia que ia ser quase a última a pegar um livro e talvez não encontrasse mais o exemplar que desejava, pois, após a descoberta, a coleção *Bruxa Onilda*, do autor Enric Larreula pelo turma, ele era objeto de desejo de todos.

As histórias que envolvem a vida da bruxa são cheias de emoção e ousadia. Um belo dia, ela resolveu sair de casa, deixar tudo para trás e descobrir o mundo. E, apesar de ter poderes mágicos, ela sempre se metia em confusão. As ilustrações também são lindas e o enredo é emocionante, por isso eu os amava.

A felicidade enchia meu coração quando pegava o livro da bruxa nas mãos. Eu “devorava-o” rapidamente, mal chegava em casa e já tinha terminado a leitura. Em seguida, após o deleite, vinha o desespero, pois a maldita ficha do livro me esperava, toda semana igual, toda semana a mesma coisa sem sentido. Contudo,

não pela idade, nem pela maturidade, ainda não compreendia como a Literatura dá vida a nossa imaginação, nos dá forma e nos dá sentidos.

O Ensino Fundamental chegou, os momentos de contato com os livros foram chatos e repetitivos, pois todas as vezes que tínhamos que retirar um livro, já não por gosto, mas por dever, a maldita ficha de leitura o acompanhava.

Mas, aos poucos, os livros foram ficando de lado, pois, além de serem caros para serem comprados, os livros da biblioteca escolar nem sempre me eram atraentes, então, meus momentos de leitura se concentravam nos livros didáticos.

No início do Ensino Médio, eu já tinha certeza de que não gostava nenhum pouco de ler, ainda mais no momento dos livros obrigatórios que podiam cair no vestibular.

A escola terminou. Eu tinha dezesseis anos quando passei no vestibular e fui para a faculdade cursar Letras/Inglês, pois me fascinava o aprendizado e o ensino de outras línguas e também porque, desde criança, quando brincava de dar aulas para minhas vizinhas, já sabia que ser professora era o que desejava para o resto da vida.

Durante as aulas da graduação do primeiro semestre, entre as leituras obrigatórias, eis que, em uma disciplina de Filosofia, encantou-me um capítulo do livro *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Essa foi a fagulha que queimou dentro de mim e fez despertar a vontade de ler novamente. Da Sofia, fui para o *Drácula*, de Bram Stoker, *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Quando percebi, já estava embriagada pelos livros.

Pois bem, o tempo passou e novamente, com menos frequência, eu visitava os livros, mas ainda lia. Aos poucos, deixei a literatura de lado e passei para os livros acadêmicos, que se tornaram meu centro de interesse até iniciar o curso de Mestrado.

Lembro bem que foi numa tarde ensolarada de quinta-feira, durante a leitura da poesia *Procura da Poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, que o entusiasmo do professor Ernani Mügge, da disciplina de Estratégias de Composição e Metodologia de Análises de Textos Literários, do curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Feevale, me contagiou, reforçado por seu amor pelos textos literários ao lê-los, e esta foi a primeira fagulha que me contagiou depois de anos.

Outro momento que abriu meu coração um pouco mais para a Literatura foi a disciplina de Bases e Perspectivas dos Estudos Literários do curso de mestrado, pois ali conheci um pouco mais sobre a teoria da literatura, como ela se compõe. Também conheci outros autores, de entre os quais, fui rerepresentada a Machado de Assis, pelas palavras da professora Juracy A. Saraiva, que é uma profunda conhecedora desse autor e que, quando tem a oportunidade de usá-lo como exemplo, nunca perde a oportunidade. Nesses momentos, o olhar da professora muda, fica com um brilho a mais, demonstrando seu respeito, amor e admiração pelo texto literário e, assim, a literatura retornou em meu caminho.

Então, durante o curso de Mestrado, participei da II Jornada de Estudos Machadianos, realizada na cidade de Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para o qual os alunos do curso foram convidados pela professora Juracy. Nesse evento, também havia professores de fora do país. Lembro-me que, quando cheguei, não havia lugares para se sentar de tantas pessoas que tinham vindo prestigiar o evento. Por um instante, parei e pensei: “Nossa! Por que tanta gente aqui para escutar sobre uma pessoa que já morreu há muito tempo?”.

As horas passaram muito rápido e, ao final do primeiro dia, já na volta para casa, notei que estava fascinada e embriagada pelo Machado. A partir daquele instante, fui em busca dos textos do autor, fui ao céu quando encontrei um aplicativo com todas as obras do autor, baixei seus livros e prontamente me entreguei a Capitu e a Bentinho e entendi o porquê de um evento só para esse autor.

Ao mesmo tempo em que o texto me preencheu, senti-me culpada pelo tempo que havia perdido e fiquei horas e dias pensativa. Pensava em minha prática como professora, em como às vezes deixava a desejar no trabalho com a literatura em sala de aula e qual poderia ser o melhor caminho para auxiliar os alunos nesse fantástico, misterioso e imagético mundo literário. Esse sentimento me levou a desenvolver o trabalho que segue.

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem é o meio pelo qual os humanos se comunicam e transmitem suas ideias, suas opiniões e seus pensamentos. Podemos nos comunicar de diferentes maneiras, através da linguagem verbal e de linguagens não verbais (corporal, icônica, musical etc.). Desde cedo, a linguagem está presente na vida de todas as pessoas. Durante a gestação, quando a mãe fala com o bebê, em seus primeiros balbucios e nas diversas interações com outras pessoas. Entre os nove meses e um ano de idade, as primeiras palavras são ditas e, entre um ano e meio e dois anos, pequenas frases são formadas, enquanto as frases gramaticalmente simples ocorrem aos dois e três anos. Quando chega aos três anos, a criança já pode ser considerada um falante nativo da língua.

A fase do desenvolvimento da linguagem é importante, pois é através do ato de comunicar-se que conhecemos e percebemos o mundo ao nosso redor. No contexto familiar, aprendem-se as primeiras palavras, atribuindo sentido às coisas e também à forma como nossa comunidade faz uso da língua. A criança, ao entrar na escola de Educação Infantil, entra em contato com diferentes pessoas e concepções de vida, começa a perceber-se através do outro, expande sua maneira de comunicar-se e, aos poucos, inicia sua jornada em busca da autonomia.

A infância é um período mágico, em que a imaginação e o faz de conta fazem parte 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 enquanto sujeito.

Quando a literatura se faz presente na vida do ser humano desde cedo, muitos são os benefícios que provêm dessa experiência. Pesquisas como as de Cunha (1974), Abramovich (1991), Saraiva (2001), Lajolo (2002), Cavalcanti (2002), Zilberman (2012) entre outras mostram que ocorre desenvolvimento na afetividade, na imaginação e na compreensão do mundo, pois a literatura nos forma como sujeitos e nos prepara para a vida. Por isso, o trabalho com a literatura torna-se crucial para o desenvolvimento pessoal e para a ampliação de diferentes habilidades nas crianças, assim como o domínio da linguagem.

Atualmente trabalho como professora de Educação Infantil no município de Campo Bom/RS e, diariamente, convivo com crianças que ainda estão desenvolvendo sua linguagem oral. É comum perceber seu interesse pelos momentos de leitura e pela manipulação de livros infantis. A partir disso, surgiu o desejo de me aprofundar em estudos referentes à literatura infantil, ao letramento e ao desenvolvimento da linguagem, para contribuir com o desenvolvimento de novas práticas docentes em relação ao uso da literatura infantil na sala de aula.

Portanto, esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 e 4, a partir de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com literatura infantil. Essa temática está vinculada ao Mestrado Profissional de Letras da Universidade Feevale, à linha de pesquisa Língua e Literatura: reflexões sobre a linguagem, que tem a linguagem como um de seus objetos de interesse.

Para discutir esse tema, estabeleceu-se como objetivo geral investigar em que medida um projeto de leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças de Educação Infantil (3 a 4 anos); e, como objetivos específicos, (i) investigar o nível de letramento emergente das crianças participantes da pesquisa a fim de obter subsídios para a elaboração de um projeto de leitura personalizado para o grupo; (ii) desenvolver um projeto de leitura literária personalizado para uma turma de Educação Infantil (3 a 4 anos) com vistas ao desenvolvimento da linguagem das crianças; (iii) aplicar o projeto de leitura elaborado ao grupo escolhido; (iv) avaliar o desenvolvimento da linguagem das crianças participantes ao longo do desenvolvimento do projeto e no final.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo são de natureza aplicada. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Quanto aos objetivos, pode ser classificada como exploratória, uma vez que busca maior familiaridade com a temática do desenvolvimento da linguagem de crianças da Educação Infantil, tomando como base um projeto de leitura literária. Para tanto, como procedimentos técnicos, realizou-se uma revisão da literatura e uma análise de documentos relativos à escola de Educação Infantil. E, para finalizar, desenvolveu-se uma pesquisa-ação, uma vez que se aliou teoria e prática para responder ao objetivo geral.

Para apresentar o trabalho, este relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro, tem-se a introdução, na qual se definem o tema, os objetivos e a metodologia escolhida, além de justificar a escolha do assunto. Na sequência, no

capítulo dois, é trazida a fundamentação teórica que orienta a pesquisa e uma revisão da legislação brasileira no que tange à Educação Infantil. No terceiro capítulo, descreve-se o caminho metodológico a ser seguido para o desenvolvimento da investigação. E, no quinto e último capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados.

Para finalizar, são trazidas as considerações finais, o produto construído, que é apresentado no apêndice, e as referências que embasaram o desenvolvimento do trabalho.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é trazida a fundamentação teórica que orienta este trabalho. Para tanto, inicia-se definindo rapidamente o conceito de infância e de escola de Educação Infantil. Na sequência, na seção 2.1, discute-se como as linguagens e a literatura se apresentam nas leis para a infância; a seção 2.2, na sequência, trata sobre questões relacionadas à linguagem e ao desenvolvimento infantil; e, na seção 2.3, debate-se sobre como a literatura se apresenta ao longo dos anos.

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 da infância foi recebendo cada vez mais destaque na literatura contemporânea e até mesmo na legislação, por meio de estudos e pesquisas de diferentes teóricos como Comênio (1592 – 1657); Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Fröebel (1782 – 1852); Decroly (1871 – 1932); Montessori (1870 – 1952); Freinet (1896 – 1966); Piaget (1896 – 1980); Vygotsky (1896 – 1934); Freire (1921 – 1997) entre outros.

Aos poucos, ocorreu a valorização do mundo infantil, apontando a criança como um ser que desde o nascimento interage com o meio e com os seres que a rodeiam. Sob a influência de uma concepção idealista e protetora da criança, foi proposta a educação de sentidos, deixando de lado a visão das crianças como miniadultos. A concepção do espaço em que elas devem ficar enquanto seus pais trabalham também foi sendo modificada com o tempo.

As escolas de Educação Infantil nem sempre foram vistas como um lugar de aprendizado e socialização. Autores como Beira (2006), Craidy e Kaercher (2001) e Oliveira (2007) afirmam que as primeiras instituições (refúgios, asilos, abrigos) surgiram com o propósito de cuidar de crianças – sobretudo pobres, filhos de operários (as) e/ou de escravos, muitas vezes abandonados, não havendo preocupações pedagógicas com o desenvolvimento das crianças nem preparo para a vida em sociedade, pois o objetivo era apenas cuidar.

Atualmente, ao entrar na escola de Educação Infantil, a criança vivencia os primeiros contatos com a educação formal, incorpora saberes que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, para a construção de sua identidade e para a constituição de seu caráter.

A Educação Infantil é o centro do processo educacional e é a base para os demais níveis de ensino. Está comprometida com a aprendizagem gerada pelo lúdico, pelo brincar, pela imaginação e pela fantasia (SOARES, 2004) e “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 43). Portanto, a primeira etapa da educação básica é um dos fatores que contribui para a “construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 46).

Perceber a criança como protagonista de seu aprendizado e construir práticas pedagógicas que a valorizem, que a respeitem e que a escutem sobre o que quer entender e voltadas às suas necessidades pode contribuir para uma escola de Educação Infantil que rompa com o estigma de assistência que a persegue.

## 2.1 A LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO AS LEIS PARA A INFÂNCIA APRESENTAM A LINGUAGEM E A LITERATURA

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, o termo Educação Infantil passou a indicar 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. Essa conquista foi resultado de movimentos sociais comunitários, das mulheres, dos trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país e dos profissionais da educação, 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 do teórico Lev Vygotsky, que reconhece a criança como sujeito social que faz parte da cultura concreta e que aprende com o meio em que está inserida. 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 (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 crianças e adolescentes têm direito a educação, a fim de que possam desenvolver-se integralmente, legitimando seus direitos como cidadãos. Já a LDB (2018) define e regulariza a educação nos pilares da Constituição e divide a educação em dois níveis: Educação Básica e Educação superior. A Educação Infantil faz parte da Educação Básica, sendo dividida em duas modalidades, que compreendem a educação de crianças de 0 a 3 anos (creche) e de crianças de 4 a 5 anos (pré-escola).

A partir do ano de 2013, a Lei 12.796 alterou a LDB, garantindo a crianças com 4 anos o direito de estarem na escola. Contudo, essa lei deixa a desejar no que tange aos aspectos relacionados à importância da linguagem para a infância, pois, apenas nos artigos 26, 35-A e 36 são encontradas menções a ela:

Art. 26 - § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2013, p. 22).

Art. 35-A - A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias [...]; (BRASIL, 2013, p.26).

Art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias [...]; (BRASIL, 2013, p. 28).

Já a literatura é aludida no documento no artigo 26 - A, que trata do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018). No segundo parágrafo, afirma-se: “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). Percebe-se que são pouquíssimas as referências à linguagem e à literatura no documento, dando a impressão de que podem ser dois temas que

podem ser deixados de lado durante o desenvolvimento infantil e que o professor que ler deve priorizar outras temáticas em seu planejamento.

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. Desse modo, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que pode ser definido como um manual para profissionais que atuam especificamente na Educação Infantil, composto de orientações didáticas para a organização do tempo, do espaço, dos projetos de trabalho, de como deve ser a avaliação, bem como 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 ela é vista como alguém que somente responde aos estímulos do professor. Isso acontece porque a Educação Infantil ainda está impregnada por concepções assistencialistas. Apesar de introduzir concepções vinculadas à importância do cuidado e da educação, o documento permanece atrelado ao trabalho pedagógico desenvolvido por profissionais preparados para o trabalho com crianças dessa faixa etária.

Nesse documento, existem dois âmbitos que não podem deixar de ser considerados na organização e no planejamento da prática pedagógica: a formação pessoal/social, que corresponde à formação pessoal e a social e envolve o desenvolvimento de capacidades de natureza global, e a afetiva, que contribui para a construção dos sujeitos e o conhecimento de mundo. Trata da construção das diferentes linguagens pelas crianças e das relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento. A linguagem oral e a escrita incorporam-se ao segundo âmbito, sobre o qual o RCNEI (1998, p. 27) afirma: “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não brincar’”, pois “se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica”.

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, sendo um documento considerado

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 (BRASIL, 2006). Contudo, a criança continuou ocupando um lugar coadjuvante nesse processo, pois o professor escolhe o que ela deve aprender e como, não abrindo espaço para a construção conjunta.

Em 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que percebem a criança como o centro do processo educativo, a partir de concepções novas e diferentes das do RCNEI, pois trazem orientações para garantir que a criança seja protagonista do processo de aprendizagem. O documento faz alusão à criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 14). Acreditar nisso é entender que a criança é um ser atuante em seu processo de aprendizagem e não apenas um repositório de informações.

A partir de então, ampliaram-se os olhares acerca do mundo infantil, pois se estabeleceram as interações sociais como fator fundamental para que a criança se desenvolva integralmente e aprenda, sendo respeitada a complexidade de seu desenvolvimento. É dado maior espaço às concepções de linguagem e de literatura, em comparação com leis anteriores voltadas para esse público, garantindo, assim, experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...]; possibilitem às crianças experiências de narrativas [...] e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, [...] poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 27-29).

Com base nessas 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.

Em 2013, a Lei 12.796 alterou a LDB (1996) em seu artigo 29º, passando a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil, com base nesse documento, é entendida como período que tem a finalidade de contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, sendo essa modalidade de ensino oferecida, conforme a LDB, artigo 30º, em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; e, em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Todas essas leis, ao longo dos anos, contribuíram para que a Educação Infantil fosse considerada como um período que é uma das bases para um desenvolvimento pleno, pois, além de receber os cuidados de que necessita, a criança também participa de um ambiente educativo que favorece um aprendizado de qualidade, ampliando sua visão de mundo e estimulando a socialização.

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), as quais todo aluno deve alcançar ao longo de sua vida escolar. Além disso, reforça a concepção da criança como protagonista do processo educativo.

A BNCC vem ao encontro de muitas dúvidas e perguntas sem respostas dos docentes da Educação Básica, 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. 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.

Na BNCC, há o 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 indivíduos.

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 se faz 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 MEUS).

Os campos de experiência são divididos em: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Esses campos subdividem-se em três grupos: os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Tanto os campos quanto os objetivos norteiam o trabalho pedagógico e mostram com clareza o que é essencial a cada fase.

A BNCC apresenta, ainda, dez Competências Gerais para a Educação Básica, que se inter-relacionam e se desdobram nos fazeres pedagógicos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em algumas competências, há referências às linguagens, reforçando, de certa forma, como o ato de comunicar-se é vital em todos os momentos da vida.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e

de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.12 - GRIFOS MEUS).

Essas competências vêm para “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade”. Essas competências caracterizadas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10). Portanto, a organização do documento revela uma intencionalidade, pois, assim, em certa medida, garante todas as aprendizagens essenciais para essa etapa na prática pedagógica.

Já a Base Municipal Comum Curricular do município de Campo Bom foi finalizada no final do ano de 2019 e foi elaborada em conjunto com os profissionais da educação da rede de ensino, sob os princípios da base gaúcha e da nacional. Esse documento norteia as práticas dos professores do município, bem como influencia diretamente os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais.

O atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, utilizado para esta pesquisa, foi redigido em 2016, mas a elaboração de um novo projeto foi iniciada em 2020. Por se tratar de um documento elaborado antes da implementação da BNCC, as nomenclaturas utilizadas para nomear as turmas não estão de acordo com o uso atual, pois o documento faz referência às turmas de 0 a 3 anos como maternal e não de acordo com níveis, como o município orienta agora.

O texto do PPP (2016) inicia com a apresentação do quadro de todos os funcionários que havia naquele ano. A seguir, a justificativa informa que o documento foi norteado pelo RCNEI (1998) e elaborado com a ajuda da comunidade escolar. Também é ressaltada sua importância como direcionamento para ações da instituição. Após, a filosofia da escola é apresentada, mostrando como a escola se preocupa com que os alunos consigam se desenvolver de forma integral por meio da mediação dos professores e do meio.

Mediar e auxiliar as crianças no processo de interação com o meio natural e social que é único e particular de cada uma, a fim de podermos construir juntos novas aprendizagens, dialogando sempre com o saber e o aprender.

Construir juntamente com a comunidade, um trabalho onde todos desenvolvam através da interação, suas potencialidades, com respeito aos níveis de desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas, em ambientes acolhedores, ricos de afetividade e criatividade (PPP, 2016, S/N).

O quadro de alunos, a divisão e a história da escola, as diferentes gestões e as melhorias que aconteceram são apresentados no item Histórico da EMEI, bem como as ações complementares (momento cultural, passeios, festas, exposições e promoções) que a instituição realiza para ampliar as experiências das crianças.

Em seguida, são apresentados os objetivos gerais e os objetivos específicos. Nos objetivos gerais, não foram encontradas menções à promoção ao desenvolvimento da linguagem ou ao trabalho com a literatura. No que tange aos aspectos que envolvem a linguagem, apenas para o Maternal 3 e o Jardim “A” são previstos os seguintes objetivos específicos que fazem menção à linguagem: “Desenvolver a expressão oral e escrita, bem como a coordenação motora ampla e fina” (M3) e “Desenvolver a expressão corporal e sua linguagem, através de atividades que envolvam o corpo” (Jardim “A”) (PPP, 2016, S/N).

A seguir, no PPP, é explicada a metodologia, que se subdivide em nove temáticas consideradas fundamentais para o trabalho pedagógico: cuidado, processos de aprendizagens, brincar, pensamento lógico matemático, musicalidade, movimento, espaços de aprendizagem, inclusão à diversidade e formação dos profissionais. Não há, assim, nenhuma referência à literatura ou à linguagem oral. Por fim, no item Avaliação, a escola afirma que esta se dá em um processo contínuo e gradual com a participação da família.

A escola, apesar de o PPP ser antigo, demonstra interesse pela efetiva aprendizagem de seus educandos, seguindo preceitos que apontam para uma pedagogia voltada para as vertentes da Sociologia da infância.

Os estudos sobre a Sociologia da Infância fizeram acender novas formas de ver as crianças, que deixam de ser vistas como um depósito de informações (FREIRE, 2005) para ser compreendidas como seres competentes, capazes de pensar, tomar decisões e ser autônomos. “Este paradigma da competência faz

das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos” (CASTRO, 2013, p. 18).

O que a cada dia se torna mais claro é que, para que as crianças se desenvolvam com autonomia, é necessário pensar em uma formação escolar humanizadora que proporcione novas experiências em âmbito pessoal/social, que traga novas informações, que as faça pensar e debater, que as deixe se expressarem nas diferentes linguagens, que as ensine a utilizar a literatura como um instrumento de percepção do passado, que as auxilia na percepção do futuro e que não as deixe alienadas em relação ao que acontece em seu entorno, para que possam usufruir de seus direitos de forma consciente, atendendo igualmente a seus deveres.

## 2.2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança constrói seu conhecimento através da experimentação do meio e da troca de conhecimentos com o outro, sendo importante para seu desenvolvimento intelectual e corporal sua participação em diferentes situações que possam ampliar sua visão de mundo, processo que acontece por meio de diversas linguagens. Por isso, para compreender como ocorrem os processos de aquisição da linguagem, é necessário que se compreenda como a criança se desenvolve cognitivamente.

A linguagem é como a vida, que está presente em todos os lugares e sua função principal é a comunicação, sendo ela percebida de diferentes formas (artes, movimentos corporais, silêncio etc.). A linguagem e as relações sociais estão intimamente ligadas, sendo a linguagem oriunda da convivência na sociedade e de suas trocas comunicativas. Podemos, por exemplo, reconhecer significados em símbolos e imagens comuns ao local em que estamos inseridos com a ajuda de nossos pares e da cultura em que estamos inseridos.

Assim, à medida que cresce, a criança vai construindo um sentimento de pertencimento social que ocorre através do contato com conteúdos e concepções perpassados pelo grupo social a que pertence, sendo a língua materna o caminho para que isso aconteça. Assim sendo, a linguagem torna-se o elo entre o homem e a sociedade.

O homem mostra-se interessado pela linguagem desde a Antiguidade. Os primeiros estudos remontam ao século IV a.C., quando os Hindus, por razões religiosas, resolveram estudar sua língua. Os gregos antigos também tiveram preocupação “em definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa” (PETTER, 2010, p.12).

Na Idade Média, surgiram os modistas, conhecidos assim por serem membros de uma escola de filosofia gramatical chamada Modismo. Os modistas “consideravam que a estrutura gramatical das línguas é una e universal, e que em consequência, as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam” (PETTER, 2010, p. 12).

No ano de 1660, Antoine Arnauld e Claude Lancelot publicaram a *Gramática de Port Royal*, sob a influência da *Regulae*, de René Descartes. Esse estudo continha 21 regras a serem seguidas no trabalho científico. Além disso, a gramática foi considerada um modelo para inúmeras outras, pois acreditavam que a linguagem tinha suas origens na razão e que os princípios de análise estabelecidos podiam servir para todas as línguas.

Em meados do século XIX, a Linguística Histórica (estudo das mudanças linguísticas e suas competências) e as gramáticas comparadas (comparavam as línguas e estabeleciam seus parentescos) ganharam força. Naquele momento, “os princípios metodológicos [...] preconizavam a análise dos fatos observados”, (PETTER, 2010, p. 12) e esses estudos comprovaram que “as línguas se transformam com o tempo” e com o uso.

Contudo, somente no início do século XX a Linguística começou a ser reconhecida como ciência, com os estudos de Ferdinand de Saussure, que investigava a linguagem e definiu a língua como seu objeto de estudos. O professor suíço foi linguista e filósofo e trabalhava na Universidade de Genebra, ministrando três cursos de Linguística. Após sua morte, foi publicado o livro *Curso de Linguística Geral*, compilado a partir das anotações do linguista e de seus alunos.

Muitos estudos sobre aquisição da linguagem dessa época baseavam-se no Behaviorismo. Um dos principais teóricos dessa corrente filosófica foi Skinner. Os behavioristas acreditavam que todas as pessoas aprendiam por condicionamento e que, portanto, a aprendizagem da língua acontecia pela exposição ao meio e por ações de estímulo-resposta.

Contudo, por volta de 1950, Noam Chomsky, professor de Linguística do Instituto de Massachusetts, sugeriu, por meio de seus estudos, que a língua é inata, pois todos os seres humanos, se não possuírem algum problema no sistema fonatório, são capazes de se comunicar oralmente.

No ano de 1919, o biólogo suíço Jean Piaget começou suas pesquisas experimentais sobre a mente humana e o desenvolvimento cognitivo. Seus estudos mostraram que ocorre uma evolução gradual no desenvolvimento cognitivo das crianças, mostrando que a elaboração do conhecimento acontece através de um processo ativo das relações afetivas e cognitivas que cria entre o ambiente físico e social.

Os estudos realizados por Jean Piaget são denominados Epistemologia Genética. Com base em estudos de diferentes áreas, inclusive da Psicologia, o biólogo, ao longo dos anos, desenvolveu “uma espécie de embriologia da inteligência” (PIAGET, 1976, p.10), ao pesquisar a evolução cognitiva do ser humano desde o nascimento, por meio do confronto de métodos e perspectivas diversificadas. Dessa forma, ele concluiu que, devido às trocas entre o organismo e o meio em que se insere o homem, as estruturas humanas como um todo se constroem.

Esse movimento de interação resulta de duas atividades combinadas: a assimilação e a acomodação, que são ações naturais do ser humano. E, durante a vida, “todo sistema pode sofrer perturbações exteriores que tendem a modificá-lo” (PIAGET, 2003, p. 127) e ajudá-lo a desenvolver-se, devido ao contexto sociocultural a que o indivíduo pertence, pois o desenvolvimento humano não segue uma construção linear.

Em sua teoria, o pesquisador suíço mostrou, através da investigação dos processos da gênese e da natureza do conhecimento, que existem quatro estágios de desenvolvimento: dos zero aos dois anos, acontece o estágio da inteligência Sensório-motora; dos dois aos seis anos, o estágio Pré-operatório; dos seis aos doze anos, o estágio Operatório concreto, e dos doze anos em diante, o estágio Operatório formal.

Além disso, é preciso levar em consideração que “[...] as estruturas construídas numa idade se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte [...]. Um estágio comporta ao mesmo tempo um nível de preparação, por um lado, e de acabamento, por outro [...]” (PIAGET, 1973, p. 51). Para tanto, é

necessário ter a compreensão de que cada fase evolui constantemente e que, mesmo que, em alguns casos, o tempo/idade possa variar, a ordem ou o ciclo das etapas não mudam.

No período sensório-motor, a criança descobre-se, construindo a noção do “eu”, separando o mundo externo de seu próprio corpo. O bebê, gradualmente, explora os espaços ao redor, descobre as partes de seu corpo e as sensações que nele são provocadas e vai aos poucos se autoconhecendo. Nesse período, a criança possui uma inteligência prática, porque suas principais ações como sugar, rolar, engatinhar, alcançar objetos são realizados por meio dos movimentos e das percepções, sem o uso exato do pensamento. Para Piaget, nessa fase, a linguagem desenvolve-se após a inteligência.

No estágio pré-operatório, acontece o desenvolvimento da linguagem, quando, por meio da socialização, os indivíduos comunicam-se mais e também acontecem muitas situações em que as crianças fazem uso de monólogos coletivos, quando falam todas ao mesmo tempo sem compreensão uma da outra, sendo um momento da vida em que os sujeitos ainda são muito egocêntricos, imersos em sua própria perspectiva, a única aceitável.

Aos poucos, com o aprimoramento da linguagem, em torno dos cinco anos, a criança torna-se mais curiosa e tem a necessidade de saber o motivo das coisas. Então, inicia-se a fase dos porquês, e as perguntas podem ser de qualquer natureza, sobre os assuntos mais triviais. Nessa fase da vida, “[...] a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício de uma função simbólica” (PIAGET, 1978a, p. 10). As crianças utilizam diferentes linguagens, como o desenho ou imitação, para expressar sentimentos e percepções do que acontece no mundo em sua volta nessa fase.

No período operatório concreto, a criança começa a fazer relações com o número, o volume e o peso, conseguindo solucionar apenas problemas concretos, estando, portanto, cognitivamente pronta para realizar operações matemáticas. Nessa fase, também, gradualmente, a criança começa a desenvolver uma linguagem mais socializada e a considerar o ponto de vista do outro.

O período operacional formal inicia entre onze e doze anos e se estende até os dezesseis anos, quando “a criança pode realizar as relações possíveis, de modo a prever as situações necessárias para provar uma hipótese” (PIAGET,

1978b, 17), criando conceitos próprios sobre o que é o mundo, o que é justiça e imagina soluções e mundos alternativos para resolver seus conflitos.

Por volta de 1970, o psicólogo russo Lev Vygotsky comprovou que o desenvolvimento das capacidades superiores das crianças, em relação à aquisição da língua materna, sofre influências das condições de vida e das interações com outras pessoas (imitações, faz de conta, oposição, linguagem etc.

A respeito disso, na mesma perspectiva, Bahktin (1992) diz que é por meio da linguagem que o mundo e o sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal, pois a língua é um fenômeno social, “ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele” (BAGNO, 2016, p. 22).

Naturalmente, a aquisição da língua materna vai acontecendo e gradualmente os bebês vão construindo a capacidade da fala, organizando seus pensamentos e desenvolvendo-a em suas diferentes interações com o meio em que estão inseridos. Esse processo acontece de forma quase natural se a criança tiver um desenvolvimento típico, sem nenhuma patologia que influencie ou sem interferências negativas do meio em que vive. Contudo, algumas condições são necessárias por parte dos sujeitos para o desenvolvimento de suas linguagens: a capacidade cognitiva do indivíduo, um parceiro, um motivo, um meio de comunicação e um contexto (ZORZI, 1998).

Além disso, no desenvolvimento infantil, podem ocorrer alguns obstáculos que dificultam a aquisição da linguagem relacionada aos aspectos biológicos, psicológicos ou sociais, como, por exemplo, “a maturação cognitiva e neuromotora, habilidades auditivas e trato vocal intacto, saúde física e emocional e por fim o ambiente encorajador e estimulante” (RIPER; EMERICK, 1997).

Durante a vida dos seres humanos, a linguagem pode ser dividida em alguns momentos, como: balbúcio (3 - 4 meses), primeiras palavras (10 - 12 meses), palavra-frase (12 meses), crescimento vocabular (16 - 20 meses), fase telegráfica (18 - 20 meses), explosão vocabular (24 - 30 meses) e domínio das estruturas sintáticas e morfológicas (3 anos - 3 anos e meio).

O bebê, mesmo antes de atribuir significados à fala, comunica-se com os adultos que o cercam através de seu choro e riso, etapa denominada por Vygotsky (1998) estágio pré-intelectual da linguagem. Sendo assim, a criança, durante seu

crescimento, é envolvida pelo mundo falante, desenvolvendo meios de comunicar-se natural e espontaneamente e, a partir do contato com seus pares, as palavras vão ganhando forma e sentido (BAKHTIN, 1997).

Conforme Vygotsky (1998), a função principal da linguagem é a comunicação no intercâmbio social, pois é por meio dela que conseguimos nos desenvolver e nos constituímos socialmente, a partir das trocas com diferentes pares. Nessa mesma linha, Bahktin (1997, p. 121) diz que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Contudo, pensamento e linguagem são ações que nascem separadas, mas, aos dois anos, ambas se encontram para completar uma à outra. Essa união acontece devido a um processo chamado generalização, que ocorre quando a fala começa a ter uma função simbólica (VYGOTSKY, 1988) e a criança começa a fazer relação entre o significante (imagem acústica) e o significado (representação mental de algo).

O significante (aspecto formal da linguagem), nesse contexto, pode ser relacionado com combinações que realizamos em nossa pronúncia ou fala, como, por exemplo, os fonemas, as palavras, as frases, em seguida, as orações e, por fim, criam-se os discursos ou o próprio texto. Já o significado (aspecto funcional da linguagem) ocupa-se do ato de comunicar-se na sociedade.

De acordo com Vygotsky (1988), entre os dois e três anos, a criança começa a fazer uso correto das formas e estruturas gramaticais da fala, mesmo sem compreender suas respectivas representações lógicas, o que é conhecido como o início do estágio de psicologia ingênua.

Aos três e sete anos, o estágio da fala egocêntrica ou das operações com signos superiores inicia, o que é o começo da internalização da linguagem, em que o pensamento se liga à linguagem para a resolução de pequenas tarefas e a linguagem da criança se volta para si.

Em seguida, vem o estágio do crescimento interior, que ocorre a partir dos sete anos, quando a criança dispõe de memória lógica para operar com relações intrínsecas e signos interiores quando surge também a fala silenciosa. Independente do estágio em que se encontra a criança, o que se torna necessário compreender é que “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem” (BRASIL,

1998, p. 21), e essa mediação é feita pela linguagem. Portanto, a linguagem pode ser considerada um organismo que tem vida e que gera discursos heterogêneos (SAUSSURE, 2006), pois está em todos os lugares, mas, na escola, o estímulo para sua utilização pode ser maior que nos grupos familiares.

Através dos anos, ficou claro que a linguagem vai além de um sistema estruturado fechado, ela constitui um sistema vivo resultante das práticas sociais humanas com muitas e diferentes ramificações, sendo o ambiente em que cada pessoa está inserida responsável por essas mudanças e variações.

### 2.1.1 LETRAMENTO EMERGENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES

“Quem mal lê, mal ouve,  
mal fala, mal vê.” Monteiro Lobato

A fala, a escrita e a leitura são atividades humanas importantíssimas para exercer a cidadania plena, pois estão presentes na vida dos seres humanos desde seu nascimento. Mas é durante a infância que somos capazes de aprender e desenvolver mais habilidades em um tempo mais curto, o que decorre das funções cerebrais que estão mais intensas nessa fase da vida.

O universo cultural em que as crianças estão inseridas influencia na forma como percebem o mundo e seus acontecimentos, porém, essas atividades só podem ser desenvolvidas por meio de práticas de alfabetização e letramento.

Os processos de alfabetização e letramento diferem entre si, pois toda pessoa que sabe ler e escrever, que consegue compreender e interpretar um pequeno texto, pode ser considerada alfabetizada, mas pode não fazer uso das práticas de letramento. Sobre isso, Tfouni (2002, p. 20) afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

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 incorporar práticas de contato com a escrita, com livros, ouvindo e contando muitas histórias, pois a criança já vai distinguindo letras e palavras de números e desenhos, vai aprendendo a direção

em que nossa escrita é realizada etc. Além disso, nesse período, 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.

Conforme pesquisas mais recentes sobre 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.

Para avaliar o nível de letramento emergente das crianças, Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998) desenvolveram uma Escala de Letramento Emergente. Os dados obtidos por meio da aplicação dessa escala podem ser utilizados para a elaboração de uma prática pedagógica voltada para necessidades específicas de cada criança. Por meio dessa escala, podem ser avaliados doze itens, sendo eles: 1) o interesse dos alunos por livros; 2) interesse durante leitura de histórias; 3) participação ativa durante a leitura; 4) conhecimento sobre o manuseio do livro; 5) conhecimento sobre orientação na leitura; 6) conhecimento de conceitos relativos à escrita; 7) relação entre palavra falada e palavra escrita; 8) conhecimento sobre funções da escrita; 9) reconhecimento de palavras do cotidiano; 10) reconhecimento do primeiro nome; 11) leitura de faz de conta e 12) traçado e princípio alfabético.

A pontuação de cada item pode variar de 0 a 16 pontos, divididos e pontuados da seguinte maneira.

1. Interesse dos alunos por livros: a pontuação máxima neste aspecto é de 3 pontos. A pontuação de 0 ponto é aplicada se a criança não tem nenhuma reação em relação ao livro; a pontuação de 2 pontos, se a interação da criança for considerada mediana, e a pontuação de 3 pontos, se a criança pegar os livros espontaneamente.
2. Interesse durante leitura de histórias: a pontuação máxima neste aspecto é de 3 pontos. Lê-se uma história longa e uma história curta para a criança e observa-se o nível de interesse pela leitura. A pontuação de 0 ponto é aplicada se a criança demonstrar nenhum interesse; a pontuação de 2 pontos é aplicada se a interação da criança for considerada mediana, e a pontuação de 3 pontos é aplicada se a criança escolher o livro espontaneamente.
3. Participação ativa durante a leitura: a pontuação máxima neste 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 estória com o que sabe ou conhece. A pontuação de 0 ponto é aplicada se a criança não tiver nenhuma participação; a pontuação de 1 ponto, se a criança tiver pouca participação, e a pontuação de 3 pontos, se a criança tiver alta participação.
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro: a pontuação máxima neste aspecto é de 5 pontos. É medida a manipulação do livro pelo aluno. A pontuação de 1 ponto é aplicada se a criança segura o livro de forma correta, com a capa para a frente, e são somados mais 1 ponto se a criança posiciona o livro com texto e título na posição correta, e a pontuação de 3 pontos é aplicada se a criança vira as páginas uma a uma.
5. Orientação na leitura: a pontuação máxima neste aspecto é de 3 pontos. Observa-se se a criança demonstra orientação espacial. A pontuação de 1 ponto é aplicada se a criança identifica o início e o final do texto; soma-se mais 1 ponto se a criança 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 neste aspecto é de 5 pontos. A pontuação de 1 ponto 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 neste 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 neste 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 neste 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 neste 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 neste aspecto é de 5 pontos. Este 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 de 1 ponto é aplicada se a criança classificou e comentou itens das figuras diferentes; a pontuação de 2

pontos é aplicada se a criança construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras; a pontuação de 3 pontos é aplicada se a criança criou a história com entonação e formulação da língua escrita; a pontuação de 4 pontos, se a criança usou a escrita de maneira pré-convencional para ler, e, por fim, a pontuação de 5 pontos, se a criança leu a história convencionalmente.

12. Traçado e princípio alfabético: a pontuação máxima neste 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.

Essa escala é de grande valia para o trabalho pedagógico, pois contribui para que o docente visualize e entenda como seu aluno compreende o mundo letrado e de que ponto pode partir para um trabalho mais eficiente para atender as reais necessidades da criança, pois a falta dessas práticas pode ter como resultados o fracasso escolar.

Portanto, para que os sujeitos se tornem autônomos e pessoas realmente capazes de desenvolver as habilidades essenciais para a vida em sociedade, é necessário que eles se apropriem dos sistemas de leitura e de escrita e que consigam utilizar esses conhecimentos em sua vida cotidiana, porque “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 70).

Durante nosso amadurecimento, vamos percebendo que o ato de ler se faz presente em diversificadas situações do dia a dia. Então, a leitura torna-se vital para nosso êxito e para realmente nos inserirmos 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.

Sendo assim, o ensino da linguagem escrita torna-se secundário, pois antes é necessário que as crianças tenham gosto pelos livros, sejam eles compostos de imagens ou de texto escrito. O essencial é que o interesse seja despertado e que aos poucos a leitura seja incorporada em seu cotidiano, pois “o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p. 95).

O que se tem percebido, através de pesquisas voltadas para a Educação Básica, como as de Zilberman (1985), Lajolo (1988), Freire (1988) entre outros, é que a leitura e a literatura não recebem o valor e a importância que merecem, pois é necessário que o professor seja criterioso em relação às obras literárias escolhidas e também prudente em relação à forma como vai utilizá-las, percebendo seu valor social e sua importância na constituição dos sujeitos.

É necessário, contudo, que família e escola estejam juntas nessa caminhada de promoção à literatura, pois um contato maior e mais próximo, com certeza, atingirá a criança, para quem se lê, no caminho para se tornar um bom leitor, uma vez que não há momentos certos ou adequados para mergulhar no mundo literário. Segundo Zilberman (2012, p. 150), “o leitor iniciante não tem idade; e cada fase de sua vida é um momento para levá-lo a gostar de livros de ficção, pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas”.

A escola tem papel fundamental na formação de leitores competentes, porque, além de ajudar os educandos em sua relação com a leitura, também é responsável por ensinar caminhos que auxiliem os alunos na compreensão do texto, levantando questões pertinentes e utilizando seus saberes para usá-los em seu cotidiano. 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. Assim, “nossa tarefa mais importante é desenvolver nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo” (ALVES, 1999, p. 22). Assim, o papel do professor torna-se muito

importante, pois ele é um dos responsáveis, em conjunto com a família, pelo desenvolvimento de conceitos e percepções por parte dos alunos.

### 2.3 LITERATURA

O termo literatura advém da palavra latina “littera”, que significa letra; da palavra “littera”, deriva a palavra “litterarius”, que significa literário. Essas palavras estão relacionadas ao mundo letrado, ao ensino da escrita e da leitura e, assim, por longos anos e, ainda na atualidade, a literatura esteve atrelada ao ensino da gramática e de suas regras.

Todavia, o entendimento do que é literatura mudou conforme as transformações da sociedade. Durante a ascensão do Cristianismo, literatura eram todos os textos que não tinham cunho religioso; no século XVIII, na Europa, a literatura era associada às “Belas Letras” e oriunda de Lessing, que via a literatura como conjunto de textos literários. Já no século XIX, a literatura era tida como as escritas que não tinham compromisso com a verdade e, no século XX, é vista como forma de expressão artística.

Já dizia Fernando Pessoa “que a literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta” (2000, p. 28), uma vez que, por meio das artes, é possível expressar o mais íntimo dos sentimentos, revelar o mundo que nos rodeia e auxiliar na compreensão da vida. Sua importância se dá, porque, pela leitura dos textos literários, o homem percebe-se na história, descobre os caminhos que a humanidade já trilhou e o porquê de a sociedade estar como está. Constitui, pois, um mecanismo catalisador humano, porque auxilia na percepção dos fatos e na ampliação de nossa visão de mundo.

O texto literário pode apresentar-se sob diversos gêneros: crônica, fábula, ensaio, conto, romance, os quais se enquadram no modo narrativo, em que são encontrados personagens que vivem situações diversas, situadas em determinado tempo e espaço. E esse conjunto de elementos resulta em uma história que, embora institua um universo fictício, acerca-se muito da realidade (SARAIVA, 2001).

A literatura não está limitada aos livros, pode estar presente em diferentes situações, bem como em rodas cantadas, brincadeiras com palavras, encenação,

no cinema entre outras atividades. Ela nos ajuda a pensar sobre o mundo com novas ideias, preparando nossos olhos e nossas mentes para que consigam conceber novos caminhos.

No século XVI, surgiu no Brasil a Literatura de cunho religioso com o incentivo dos Jesuítas e, com o passar dos anos, ela foi moldada e reformada de acordo com as necessidades políticas, culturais, econômicas e estruturais da sociedade (SARAIVA, 2001). Inicialmente, era resultado da cópia de costumes europeus.

A literatura infantil nasceu no Ocidente no final do século XVII, pois a infância era uma fase despercebida, que não tinha grande valor para a sociedade até então, quando adultos e crianças compartilhavam dos mesmos valores e eventos sociais. Contudo, como a ciência e o mercado levavam a sociedade por novos rumos, novos olhares foram sendo criados pelo sujeito criança, para tornar-se um adulto útil à sociedade. Nessa época, a criança “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17).

Só a partir do século XVIII a criança foi vista como um ser diferente do adulto, uma vez que, até então, era um “adulto em miniatura”. Até o século XVII, o texto literário não discriminava adultos ou crianças, e os textos lidos eram os mesmos, pois por meio deles tentavam-se incutir nas crianças formas de ser e de agir.

Entretanto, o ser humano criança, aos poucos, foi ganhando forma e perspectiva, e a literatura Infantil surgiu com a ascensão dos estudos da Pedagogia e de novas concepções de infância. Em um primeiro momento, a literatura serviu para moldar e ensinar a língua e, depois, para despertar o gosto e o prazer pelos livros. A criança passou a ser compreendida como um ser humano inocente, que precisava de cuidados, de informação e formação para entender a realidade da vida adulta.

Os primeiros textos que deram origem à literatura infantil foram as fábulas e os contos maravilhosos. A França foi o local de nascimento da literatura infantil, com a preocupação de Luiz XIV com os textos voltados para crianças e jovens. Ela é tão importante, porque representa para crianças e adultos, o mágico, a

fantasia, constituindo a comunicação real com o mundo imaginário (COELHO, 2002).

Os primeiros contos de fadas eram de origem celta e, inicialmente, foram considerados poemas com a intenção de inculcar modos de ser através de suas histórias. O enredo original que envolvia essas narrativas era sobre adultério, canibalismo, incesto, mas a princípio não eram destinados a crianças.

O escritor francês Charles Perrault ficou conhecido como o “Pai da Literatura Infantil”, e suas histórias foram reconhecidas mundialmente. Dentre elas, podem-se destacar *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela adormecida*, *Cinderela* etc. Perrault “editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo” (SILVA, 2008, p. 3).

As primeiras fábulas originaram-se no Oriente, sendo transmitidas oralmente por gerações até o início do Cristianismo. No mundo grego, destaca-se o grande fabulista Esopo. Essas breves histórias continham também um ensinamento ou uma lição a ser aprendida pelo seu leitor. No ano de 1668, o francês Jean de La Fontaine publicou sua primeira coletânea de fábulas, destinada ao filho do Rei Luiz XIV. As fábulas de La Fontaine foram criadas “a partir do modelo latino e do oriental oferecidos pelos textos do indiano Pilpay, introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental” (COELHO, 1982, p. 77).

A literatura infantil brasileira iniciou envolta pelas obras pedagógicas e outras adaptações de textos portugueses, sendo considerada um importante elo entre a escola e a literatura. No século XIX, a Literatura Infantil ganhou destaque com as obras de Monteiro Lobato, que foi considerado o pai da literatura infantil, pois deu visibilidade e ampliou o espaço do ser humano criança na sociedade brasileira, por meio da voz da personagem infantil Emília, uma boneca que ganhou vida no Sítio do Pica-pau Amarelo.

Aos poucos, a realidade e a fantasia envolveram o cotidiano da infância, ampliando valores, criando novas concepções de literatura infantil, tornando essa etapa da vida um momento mágico e que auxilia as crianças em seu desenvolvimento social e intelectual, pois “[...], oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, [...] e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele” (SARAIVA, 2001, p. 83).

Por isso, o uso e a apresentação da literatura infantil para a criança não devem ser realizados de forma leviana. Deve-se buscar sempre o prazer, ir ao encontro do diálogo, fazer emergir novas possibilidades e, para isso, não há uma receita certa. Contudo, o adulto que lê precisa ter a consciência de que a literatura favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens, o simbolismo estimula a imaginação, a criatividade trabalha aspectos relacionados à emoção, estimula a cognição e aproxima o aluno de diferentes saberes, sendo sempre necessária para a vida!

### 2.3.1 LEITURA DIALÓGICA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Os momentos de leitura estão presentes em diversas situações em nosso cotidiano, e essas práticas sociais são fundamentais para a inserção dos indivíduos na sociedade. A leitura de fato inicia quando o sujeito tenta interpretar a realidade em que está inserido e percebe que, através de suas ações, pode modificar suas formas de vida, pois “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2002, p. 07).

A leitura dialógica pode ser uma ferramenta que pode contribuir para o envolvimento e uma maior aproximação das crianças com a literatura. Ela pode ser utilizada tanto pelos professores quanto pelas famílias, pois é um método diferente das leituras tradicionais, porque torna as crianças protagonistas do processo de leitura, através de sua participação durante a contação de histórias.

Essa forma de leitura faz com que as crianças construam uma postura mais ativa nos diálogos, favorece o desenvolvimento de habilidades de linguagem oral, a expansão de vocabulário, a percepção de que há uma cronologia nos eventos da história, a compreensão dos elementos narrativos além de auxiliar no desenvolvimento socioemocional (DOYLE; BRAMWELL, 2006). Ademais, auxilia as crianças na compreensão profunda do enredo e desenvolve habilidades de letramento emergente, o que influencia no desempenho em níveis escolares posteriores (ERGÜL; AKOĞLU; KARAMAN; SARICA, 2017).

A leitura dialogada é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998). Essas técnicas consistem em um adulto lendo para uma criança e introduzindo perguntas

abertas sobre o que está acontecendo no enredo; fazendo associações entre o livro e o cotidiano de quem está ouvindo a história; incentivando a participação da criança na leitura através da completação de frases; introduzindo vocabulário novo e fazendo brincadeiras com rimas e outros sons do texto.

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 estratégia PEER, o mediador deve ficar atento às respostas da criança, elogiando-a sempre que responder conforme o esperado e ampliando as respostas quando o mediador considerar necessário, acrescentando uma informação ou formando uma frase mais complexa.

Na estratégia CROD, podem-se fazer cinco variedades de perguntas para a criança, como, por exemplo: pedir para ela completar palavras ou lembrar trechos da história; o mediador pode fazer perguntas amplas, do tipo que/quem/quando/como/onde ou perguntas sobre a experiência da criança em relação com a história.

Na utilização da estratégia PEER e CROWD, o mediador da leitura pode fazer uso dos seguintes passos: (a) leitura em voz alta com o encorajamento da fala da criança, chamando sua atenção para aspectos que compõem o livro — podem-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.

Dentro dessa perspectiva, Amarilha (2019, p.19), afirma que

[...] a leitura em voz alta 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 a

voz que está ali, como fazemos escolhas de como deve ser sua sonoridade. Além disso, na situação coletiva em que se dá a cena (um mediador e sua audiência), acontece o partilhamento estético, formando uma comunidade leitora pelo sensível.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991) de que o sujeito se constitui e aprende através de suas interações com o meio, ancora os princípios de leitura compartilhada, pois é por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o mediador que as habilidades de letramento emergente e desenvolvimento verbal acontecem, entre outras habilidades que são resultado desse tipo de leitura. Vygotsky (1991) demonstrou que há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

No desenvolvimento real, a criança consegue encontrar soluções para seus problemas e conflitos sozinha, sem que seja necessária a intervenção de outro sujeito. Já no desenvolvimento potencial, a criança tem dificuldades em encontrar soluções sozinha para seus problemas, mas com o auxílio de uma pessoa mais experiente, adquire a experiência e a habilidade desejadas.

Então, é preciso que a escola construa uma atmosfera de interlocução nas salas de aulas, pois é preciso dar voz aos sujeitos por meio de atividades de leitura e, simultaneamente, de diálogo, discussão, de escrita entre outras, para que se acabe com as pedagogias do silêncio, auxiliando os sujeitos na tomada de consciência e de emancipação.

Nesse sentido, para que possam ocorrer avanços significativos no crescimento infantil em relação ao desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento emergente e à linguagem, é necessário que escola e família realizem um trabalho conjunto, buscando sempre ampliar integralmente as habilidades infantis através de estímulos que possam enriquecer o desenvolvimento da criança.

### 3. METODOLOGIA

A curiosidade humana sempre levou o homem a encontrar caminhos para resolver suas dúvidas na busca pelo conhecimento, e o método científico foi a forma encontrada para a validação das pesquisas e para tornar os resultados aceitáveis.

A definição do que é ciência e do que é científico ganhou diferentes sentidos ao longo dos anos. Para Gil (2006, p. 20), a ciência é “uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível com auxílio da linguagem matemática -, leis que regem fenômenos”. Já Minayo (1993, p. 23) considera a pesquisa científica “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Ao longo das décadas, a humanidade sempre fez uso da ciência para encontrar as respostas para os mais diferentes anseios do homem, por vezes surpreendendo, outras comprovando as respostas mais simples para as perguntas mais difíceis, revelando o mundo.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de um problema específico (PRODANOV, 2013): desenvolver a linguagem das crianças participantes. É também classificada como exploratória, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para o desenvolvimento da linguagem (GIL, 2002).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com revisão bibliográfica dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil (ECA, LDB, RCNEI, DCNEI, BNCC e PPP) e de teorias sobre leitura, literatura e letramento. Além disso, constituiu-se como uma pesquisa-ação, porque teve envolvimento da pesquisadora com os participantes de forma ativa (PRODANOV, 2013).

### 3.2 CONHECENDO O LOCAL E A REALIDADE DO MUNICÍPIO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Campo Bom/RS, que existe há mais de 30 anos e atende a cerca de 128 crianças. Nessa instituição, há vinte e seis funcionários, uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, uma professora que atende os alunos de inclusão, duas auxiliares de limpeza, duas auxiliares de cozinha, duas estagiárias, cinco auxiliares de ensino e onze professoras (todas com curso superior)

A escola atende turmas do nível 3 até o Pré 2. A turma de nível 4, com a qual a pesquisa foi realizada, tem 29 alunos, 11 meninos e 18 meninas. Esses alunos são atendidos por duas professoras, ambas formadas em Pedagogia e com especialização Lato Sensu, e também por duas estagiárias, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde, ambas cursando Pedagogia. A palavra que define muito bem essa turma é energia, pois os estudantes sempre estão muito dispostos e animados para realizar diferentes atividades.

Na escola, há uma biblioteca em que, frequentemente, os alunos podem ser vistos. Os momentos ali parecem ser de grande prazer para as crianças. Lá as turmas realizam retiradas de livros uma vez por semana.

O município de Campo Bom, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, possui cerca de 66.156 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). No ano de 1825, a cidade começou a ser colonizada principalmente por alemães. Até então, fazia parte do município de São Leopoldo, do qual emancipou-se em 1959, quando aconteceu uma expansão das indústrias e dos serviços, fazendo com que a cidade crescesse economicamente. Ao longo dos anos, Campo Bom construiu sua base econômica em torno de atafonas, olarias e indústrias calçadistas. A origem de seu nome veio dos tropeiros que conduziam o gado da Serra Geral para São Leopoldo e Porto Alegre, passando pela localidade. Aqui descansavam sob a sombra de árvores enquanto o gado pastava nos campos verdejantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO BOM, 2019).

Em Campo Bom, destaca-se o Largo Irmãos Vetter, o Complexo Cultural do Centro de Educação Integrada (CEI) e o Parque da Integração Arno Kunz como as atrações turísticas mais apreciadas pelos moradores e pelas pessoas que visitam a cidade. No município, também há diferentes espaços para a prática de exercícios físicos como as academias populares, que as pessoas podem utilizar gratuitamente, como também uma ciclovía arborizada e com flores.

Campo Bom pode ser considerada uma cidade muito bem estruturada e organizada, pois possui em cada bairro diversos locais para lazer como praças e sedes, postos de saúde novos ou reformados e hospital.

No município há cerca de 20 escolas de Ensino Fundamental municipais, 3 escolas de Ensino Fundamental estaduais, 23 escolas de Educação Infantil, 4 centros municipais (Informação e Ludicidade, Educação, Educação Ambiental e de Apoio à diversidade escolar), 2 núcleos (Educação de Jovens e Adultos e de Tecnologia) e um Centro Cultural. As escolas de Educação Infantil contam com 138 professores, 53 auxiliares de ensino, 31 atendentes gerais e 28 estagiários para atender cerca de 3.160 alunos.

Campo Bom tem grande preocupação em elevar cada vez mais a qualidade do ensino, possibilitando, assim, a qualificação de seus profissionais e a melhoria de suas infraestruturas. No ano de 2019, podem-se elencar algumas das ações voltadas para isso, como: Projeto de Educação Fiscal, Projeto Monitores Ecológicos, Projeto Família na escola, Projeto Jornadas Educativas, Programa Educacional de Resistência às Drogas e Seminário de Educação Infantil.

Além disso, Campo Bom, em relação ao que se considera ser importante na Educação Infantil, dá prioridade ao brincar, que proporciona prazer às crianças. O foco do município não está mais na preocupação em realizar trabalhos, mas em novas aprendizagens a partir dos centros de interesse das crianças.

A cidade também já recebeu o Prêmio de Inovação em Gestão Educacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) no ano de 2013, o que mostra que se trata de uma localidade preocupada com a educação de seus habitantes.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados oito alunos do nível 4, com idades entre três e quatro anos. A seleção foi realizada de forma aleatória, ou seja, foram escolhidos os oito primeiros alunos que responderam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C)<sup>1</sup>, sendo este grupo formado por cinco meninas e três meninos, os quais são apresentados a seguir.

1. ALUNA 1 é uma menina com quatro anos e sete meses, que sempre está interessada em ajudar sua turma. É uma criança autônoma, interessada e que fica atenta a tudo que está ao seu redor. Ela vem de uma família humilde e mora em duas casas: alguns dias, com seu pai e, em outros, com sua mãe. Quando está com a mãe, convive com mais três irmãos, um de seis anos, um de três anos e um bebê com menos de um ano. Em relação a sua linguagem, ela usa frases bem estruturadas com sujeito, verbo e predicado e, na maioria das vezes, não tem dificuldades para falar o que pensa e consegue criar narrativas pequenas, relatando alguns fatos de seu cotidiano.
2. ALUNA 2 é uma menina com quatro anos e dois meses, é uma criança autônoma, esperta e bem participativa nas atividades escolares. Ela tem uma família presente em sua vida escolar e mora com seus pais. Em relação a sua linguagem, ALUNA 2 é um pouco tímida, às vezes tem vergonha de se expressar, constrói frases bem estruturadas e sempre chega às aulas querendo contar para as professoras fatos que aconteceram em sua casa.
3. ALUNA 3 é uma menina com gênio forte e que gosta de fazer todas as coisas à sua maneira, é muito tímida e prefere ficar com sua boneca ao invés de interagir com seus colegas. Em relação a sua linguagem, algumas vezes sua fala não é compreensível, pois fala muito baixo e, quando estimulada a fazer algo ou a falar, cala-se e fica só observando o que está

---

<sup>1</sup> Este trabalho integra uma pesquisa mais ampla, coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Lovani Volmer, intitulada “Letramento emergente e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número CAAE: 17582819.0.0000.5348

- acontecendo. A família da ALUNA 3 é bem interessada e preocupada com as aprendizagens de sua filha, ela mora com seus pais.
4. ALUNA 4 é uma menina calma, que sempre está interessada em participar das atividades escolares, tem três anos e dez meses e vem de uma família humilde. Em relação a sua linguagem, quando fala muito depressa, por vezes, gagueja e sempre fala tão baixo que quase não se pode escutar sua voz. Quando sua fala é ouvida, às vezes parece que falta alguma coisa em suas frases, tornando sua fala um pouco incompreensível.
  5. ALUNA 5 é uma menina muito criativa, feliz e que vive em um mundo de imaginação. Ela tem 4 anos e cinco meses e vive com sua mãe e seus avós. Em relação a sua linguagem, ela é muito comunicativa, sempre está falando e querendo contar, para quem está a sua volta, tudo o que acontece com ela. Faz uso de frases bem estruturadas e sua dicção está em desenvolvimento, pois, às vezes, parece que ela gagueja, porque seu pensamento é mais rápido do que sua fala.
  6. ALUNO 6 é um menino muito agitado, com um pouco de dificuldade para se concentrar e que fala pouco. Ele tem três anos e cinco meses, mora alguns dias com sua mãe e outros com seu pai. Quando está com a mãe, mora com mais três irmãos: um irmão de seis anos de idade, uma irmã de quatro anos, um irmão com menos de um ano. Em relação a sua linguagem, sua fala está em desenvolvimento, usa poucas palavras, prefere uma abordagem corporal a utilizar a fala para resolver seus conflitos com os colegas.
  7. ALUNO 7 é um menino agitado, muito inteligente e participativo nas atividades escolares e tem três anos e onze meses e mora com seus pais. A família dele sempre está preocupada com sua aprendizagem. Em relação a sua linguagem, ALUNO 7 fala muito rápido, às vezes sua fala não pode ser compreendida, pois fala muitas palavras de forma “errada”, por vezes como uma criança de menos idade, e é preciso que se pergunte algumas vezes o que quer dizer para entendê-lo.
  8. ALUNO 8 é um menino com quatro anos e sete meses, muito seguro, esperto e com uma imaginação muito fértil e que vive com sua mãe, sua vó e seu padrasto. Em relação a sua linguagem, usa frases bem estruturadas

com sujeito, verbo e predicado, mas fala pouco, somente o necessário para se fazer entendido.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E MATERIAIS

Para o desenvolvimento do estudo, a pesquisadora entrou em contato com os familiares dos alunos da turma de nível 4 e lhes enviou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), que foi preenchido e assinado, autorizando as crianças a participarem da pesquisa. Os oito primeiros a responderem e enviarem os termos assinados foram os escolhidos para participar do estudo. Em seguida, foram adotadas as seguintes estratégias: (1) Avaliação Diagnóstica; (2) Aplicação do roteiro de Leitura; (3) Momentos de leitura, utilizando a estratégia do RECALL e (4) Avaliação dos resultados.

Para a aplicação da avaliação inicial da escala do letramento emergente, foram espalhados, no chão da sala, diferentes livros, para que os alunos pudessem manipulá-los, a fim de que a pesquisadora pudesse observar as ações das crianças e avaliar os itens da escala. No primeiro momento, os alunos ficaram livres para brincar com os livros e, noutro, a pesquisadora interveio, para que eles mostrassem e contassem um pouco sobre o livro com que estavam brincando.

Os resultados obtidos com essa avaliação foram utilizados no final da pesquisa, para a verificação das contribuições da aplicação de roteiros de leitura para o desenvolvimento do letramento emergente. Para tanto, realizou-se uma comparação entre a avaliação inicial das crianças, levando em conta os itens da escala de letramento emergente, com a avaliação final, realizada a partir da observação de cada participante durante os momentos de contação das histórias realizadas por eles.

Durante a realização das atividades, a fim de registrar a fala, os momentos de interação foram gravados. O gravador ficava sobre uma mesa, próximo à mediadora e aos alunos. A contação de histórias aconteceu mediante o emprego de recursos como televisão, celular, computador, rádio.

Foram utilizados onze livros<sup>2</sup> de literatura infantil previamente selecionados, que se complementam entre si para a construção da narrativa para o trabalho com a oralidade e o olhar sobre o visual. Todos os livros fazem parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que foi criado em 1997 e que objetiva incentivar a leitura. O programa distribui os livros para Escolas de Educação Básica cadastradas no censo escolar. O acervo divide-se em PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE Professores e apoia a prática pedagógica dos educadores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A seguir, apresentam-se brevemente os livros selecionados: “A casa sonolenta”, de Audrey e Don Wood; “Uma história atrapalhada”, de Gianni Rodari, Chapéu e de Paul Hoppe; “Anton sabe fazer mágica” e “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 Pearcy; e “Como pegar uma estrela”, de Oliver Jeffers.

Imagem 1: Livros utilizados na pesquisa.



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora.

Isso posto aqui encerra-se a apresentação da metodologia e, no capítulo a seguir, é trazida a apresentação e discussão dos resultados

<sup>2</sup>Foi decidido pela pesquisadora e por suas orientadoras que o primeiro livro seria repetido no final, a fim de facilitar a verificação de possíveis avanços ou não no desenvolvimento da linguagem dos participantes.

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os princípios teóricos que norteiam este Trabalho de Conclusão de Mestrado foram pautados em estudiosos que vêm apontando, em suas pesquisas, as contribuições da literatura para o desenvolvimento infantil, pois se acredita que o trabalho com o texto literário favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens, estimula a imaginação, trabalha aspectos relacionados à emoção, estimula a cognição e aproxima o aluno de diferentes saberes, conforme alguns estudos, como os de Abramovich (1991), Soares (1998) e Saraiva (2001).

Sendo assim, investigar o nível de letramento emergente de crianças entre 3 e 4 anos, como apontam algumas pesquisas, com as de Doyle e Bramwell (2006) e Ergul, Aklogu, Karaman e Sarica (2017), que afirmam que atividades relacionadas ao letramento emergente e à literatura fazem com que as crianças construam uma postura mais ativa nos diálogos, favorece o planejamento do professor. Especialmente aquele que pretende desenvolver a habilidades orais de seus alunos e auxiliá-los a expandir seu vocabulário, a perceber que há uma cronologia nos eventos da história e a compreender os elementos narrativos, auxiliando, inclusive, no desenvolvimento socioemocional da criança.

Nessa perspectiva, apresentam-se, nesta seção, os resultados obtidos por meio da aplicação da escala de letramento emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1999), da aplicação do roteiro de leitura elaborado a partir da história “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, e das mediações de leitura dos dez livros escolhidos de acordo com o interesse das crianças e a análise da aplicação do projeto de leitura.

### **4.1 RESULTADOS DA ESCALA DE LETRAMENTO EMERGENTE**

Como mostra o Quadro 1, os alunos já possuíam muitos conhecimentos relativos à leitura, pois, tiveram uma pontuação muito boa, considerando sua faixa etária.

Quadro 1 – Síntese dos resultados da aplicação da escala de letramento emergente

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
<b>Componentes de Letramento</b>	<b>Pontuação</b>							
1. Interesse por livros	3	3	2	3	3	2	3	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	3	2	3	3	1	2	2
3. Participação ativa durante a leitura	3	2	2	1	3	2	2	2
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5	3	3	5	3	4	4
5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Conhecimento de conceitos de escrita	1	1	0	0	1	0	0	0
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	0	0	0	0	1	0	0	0
8. Conhecimento sobre funções da escrita	1	1	1	1	1	1	1	1
9. Reconhecimento de palavras do cotidiano	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Reconhecimento do primeiro nome	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Leitura de faz de conta	3	3	3	3	3	3	3	3
12. Traçado e princípio alfabético	6	5	2	1	3	4	4	1
<b>Pontuação Total</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>18</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (adaptado da Escala de Letramento Emergente-Saint-Laurent, Giasson e Couture, (1998).

Na escala de letramento emergente, são apresentadas pontuações que podem variar entre 0 pontos e 65 pontos. Contudo, nesta pesquisa, não se pretendeu focar os pontos obtidos pelos participantes, mas verificar quais os

conhecimentos/habilidades elencados pela escala os participantes já tinham adquiridos/desenvolvidos, considerando-se o letramento emergente.

Observando-se o Quadro 1, fica evidente que, mesmo estando na Educação Infantil, os alunos participantes da pesquisa já possuíam muitos conhecimentos acerca do mundo letrado. No quadro 1, pode-se verificar que A1 foi a criança que mais obteve pontuações na tabela (26 pontos), mostrando que já possuía um nível de letramento mais desenvolvido que os demais participantes.

Para avaliar o primeiro item da escala, que trata sobre interesses por livros, foram disponibilizados mais de cinquenta exemplares de livros de literatura infantil que foram encontrados na biblioteca escolar. A pontuação máxima era de 3 pontos se os participantes, ao entrarem na sala, fossem ao encontro dos livros; e de 2 pontos se, durante a contação de alguma história, demonstrassem interesse por ela. De imediato, ao se deparem com tantos livros, a maioria das crianças apressaram-se para pegá-los, houve algumas disputas, apesar da quantidade de livros, apenas A3 (2 pontos) e A6 (2 pontos) procuraram, em um primeiro momento, brinquedos; mas, após brincarem um pouco, procuraram os livros.

Em seguida, a participante A1 pediu à pesquisadora que lesse a história que tinha em mãos. A pesquisadora, então, sentou-se e começou a ler o livro "Não é uma caixa", de Antoinette Portis (2014), e iniciou a leitura usando um tom de voz mediano, aos poucos, todas as crianças foram se aproximando. Essa foi uma leitura rápida, pois o texto tem frases curtas, apesar de ter 31 páginas. Logo depois, os demais participantes começaram a pedir para que seus livros fossem lidos também. A pesquisadora fez uma breve observação dos livros e escolheu o que considerou que tivesse mais páginas, o livro "A ponte", de Eliandro Rocha (2013). Essa história tem 40 páginas, tem frases mais longas do que o texto anterior, apresentadas em parágrafos. Por isso, demorou mais para lê-la.

Com esses dois momentos, a pesquisadora pôde avaliar o segundo componente da escala de letramento, que trata sobre o interesse durante leitura de histórias, em que se lê uma história longa e uma história curta para a criança e observa-se o nível de interesse pela leitura, que pode variar de 0 (nenhum interesse) a 3 pontos (escolher o livro espontaneamente). Na leitura do livro mais curto, percebeu que todos demonstraram mais vontade de saber cada vez mais sobre a história, já na segunda leitura, quando chegou à página 10 do livro, A6 (1 ponto – pouca participação) levantou-se e foi procurar outro livro e, quase no meio

da leitura, os participantes A3 (2 pontos – participação mediana), A7(2 pontos– participação mediana), e A8 (2 pontos– participação mediana) levantaram e foram brincar com alguns brinquedos, agindo diferente das demais crianças, que ficaram até o final das duas histórias e ainda queriam escutar mais leituras, por isso, as crianças A1 (3 pontos), A2 (3 pontos), A4 (3 pontos) e A5 (3 pontos) obtiveram pontuação máxima nesse tópico.

No item 3, foi avaliada a participação ativa durante a leitura, sendo observado a interação da criança com o momento da leitura, a partir de seus comentários sobre o conteúdo ou sobre figuras, suas respostas às perguntas do adulto (estimando o que virá a seguir), completando sentenças da estória retomada pelo adulto e relacionando a estória com o que sabe ou conhece. A soma da pontuação seguiu a seguinte lógica: 0 ponto para nenhuma participação, 1 ponto para pouca participação, 2 pontos para participação e 3 pontos para alta participação. Durante a contação das histórias supracitadas, A1 (3 pontos) e A5 (3 pontos) obtiveram pontuação máxima, pois, a todo momento, queriam comentar fatos de sua vida quando a história as fazia recordar de algo, completavam as frases ou respondiam as perguntas que a contadora fazia sobre o texto ou sobre as personagens. Já os participantes A2 (2 pontos), A3 (2 pontos), A6 (2 pontos), A7 (2 pontos) e A8 (2 pontos) obtiveram pontuação mediana, porque falavam apenas quando a mediadora lhes perguntava algo diretamente ou durante a retomada do livro, enquanto a participante A4 obteve a pontuação mínima (1 ponto), pois, nem quando a pesquisadora a incentivava a falar, ela falava, olhava para baixo, colocava as mãos na boca e, em um momento após bastante insistência, ela respondeu muito baixinho.

Em relação à forma de manuseio dos livros, item 4 do quadro 1, foi medida a manipulação do livro pelo aluno, em que a pontuação máxima era de 5 pontos: 1 ponto se a criança segurasse o livro de forma correta, com a capa para a frente; 1 ponto se posicionasse o livro com o texto e o título na posição correta e 3 pontos se virasse as páginas uma a uma. Todos os participantes demonstraram que já possuíam algum conhecimento sobre como fazê-lo. Os participantes A1 (5 pontos), A2 (5 pontos) e A5 (5 pontos) obtiveram pontuações máximas, pois, ao manusear o livro, seguraram-no de forma correta, durante todo o tempo o livro permaneceu na posição correta e viravam uma página por vez. Já os participantes A7 (4 pontos) e A8 (4 pontos) não permaneceram com os livros na posição correta

no momento em que faziam suas leituras das imagens, enquanto os participantes A3 (3 pontos), A4 (3 pontos) e A6 (3 pontos) durante suas leituras de imagens começavam de trás para frente, às vezes, o livro ficava de ponta-cabeça, mas o folheavam folha por folha. Nesses momentos, a pesquisadora aproximava-se e lhes mostrava a forma mais adequada para isso.

No tópico 5, conhecimentos sobre a orientação da leitura, foi observado se a criança demonstra orientação espacial, podendo pontuar 3 pontos na atividade: 1 ponto se a criança identifica o início e o final do texto; 1 ponto se começa a leitura pela esquerda; 1 ponto se acompanha o texto com o dedo enquanto ele é lido, retomando da direita para a esquerda ao final da linha. Nesse aspecto, todos os participantes obtiveram pontuação mínima (1 ponto), pois o único item que conseguiram atingir foi a identificação de onde se encontravam o início e o fim da história.

No item 6 sobre conceitos relativos à escrita, os participantes recebiam a seguinte pontuação: 1 ponto se a criança identificasse uma letra solicitada; 1 ponto se identificasse uma palavra solicitada; 1 ponto se identificasse uma sentença solicitada; 1 ponto se encontrasse uma letra maiúscula e 1 ponto se encontrasse uma letra minúscula. A pesquisadora escreveu em uma folha de ofício branca a letra inicial correspondente ao nome de cada participante, todos a reconheceram, a seguir, escreveu uma palavra (o nome dos participantes próprios), ninguém reconheceu seu nome. Após escreveu uma frase com o nome dos participantes (A bola - da/o participante - é vermelha), ninguém encontrou seu nome na frase, por fim, escreveu a letra inicial do nome dos participantes com letra maiúscula e minúscula, mas nenhum deles soube dizer o que era cada uma. Apenas os participantes A1, A2 e A5 obtiveram a pontuação mínima (1 ponto), isso porque reconheceram apenas uma letra solicitada pela pesquisadora. Esse momento foi realizado individualmente.

No componente 7 relação entre palavra falada e palavra escrita, para avaliar o nível de letramento, é proposto que sejam lidos três pares de palavras e três sentenças curtas para a criança, solicitando que ela circule ou aponte uma palavra específica, sendo a pontuação máxima é de 6 pontos: 1 ponto para cada resposta correta. A pesquisadora optou por escrever o nome da criança, o de seu pai e o de sua mãe, em seguida, pediu para as crianças apontarem onde se encontravam os nomes que pedia, apenas a participante A5 obteve pontuação (1

ponto), pois olhou brevemente e disse: "essa é a minha letra, aqui é meu". A pesquisadora tentou perguntar sobre os outros dois nomes, mas ela disse que não sabia. A frase utilizada para a etapa seguinte foi a mesma do componente anterior, mas ninguém conseguiu acertar as palavras solicitadas pela pesquisadora.

No item 8, que trata sobre funções de escrita, o instrumento propõe que sejam mostradas à criança 10 figuras, das quais 5 devem ter textos escritos. Primeiro, pede-se à criança que separe as figuras que contém 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 contém mensagem para a criança. Novamente, a pontuação pode variar de 0 a 5, de acordo com o conceito extraído do texto das figuras. A pontuação máxima é de 10. Nesse aspecto, todos os participantes obtiveram pontuação mínima de um ponto, pois, quando perguntados em quais imagens havia coisas escritas e em quais não, todas conseguiram separá-las.

Em relação ao reconhecimento de palavras do cotidiano item 9, pede-se para a criança identificar 10 palavras presentes no cotidiano, como, por exemplo, os logos das marcas, sendo a pontuação máxima é de 10 pontos: 1 ponto para cada resposta correta. A pesquisadora levou dez logos de produtos alimentícios para fazer a avaliação. Mas considerou que os participantes não pontuaram nesse componente, pois, quando indagados sobre o que era, ou estava escrito, todos sabiam qual alimento estava representado naquela imagem, mas não o nome que havia no produto, por exemplo, "Coca-Cola" ou "Pepsi-Cola", diziam que era "refri" e não o nome do produto.

No item 10, reconhecimento do primeiro nome, o nome da criança é escrito no papel e ela consegue 1 ponto se responder corretamente a pergunta "O que está escrito aqui?" A pesquisadora escreveu o nome dos participantes em uma folha e lhes mostrou, apenas A5 falou que ali tinha seu nome.

No componente 11, leitura de faz de conta, é medido o conhecimento da estrutura da linguagem escrita e, após ouvir a estória em voz alta contada pela pesquisadora, pede-se para a criança ler a estória. A pontuação segue as seguintes observações: 1 ponto se a criança classificou e comentou itens das figuras diferentes; 2 pontos se construiu oralmente uma exposição sequencial das

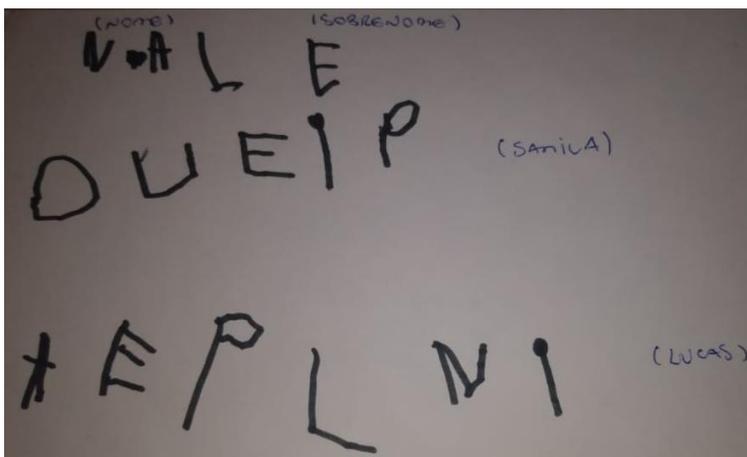
figuras; 3 pontos se criou a história com entonação e formulação da língua escrita; 4 pontos se usou a escrita de maneira pré-convencional para ler e 5 pontos se leu a história convencionalmente. Assim, a pontuação máxima é de 5 pontos. Então, a pesquisadora pediu para os participantes lerem a história, pediu-se para as crianças lerem a estória. Todas as crianças obtiveram 3 pontos, pois a pesquisadora considerou que elas conseguiram fazer comentários sobre as páginas que olhavam, a seu modo repetiram fatos sobre o enredo e imitaram, às vezes, a entonação usada pela pesquisadora em algumas páginas.

Para obter dados relativos ao tópico 12 traçado e princípio alfabético, observa-se o nível de escrita da criança pedindo que ela escreva seu nome e as palavras mamãe ou papai. 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 a desenho; 2 pontos se a escrita se assemelha a 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. A pontuação máxima é de 16 pontos. A pesquisadora, individualmente, pediu que os participantes escrevessem cada um seu próprio nome, o nome de seu pai e o de sua mãe. Apenas a participante A5 escreveu o nome da mãe e o dos avós maternos, pois mora com eles.

Detalhada a forma como os dados relativos ao letramento emergente foram coletados e os resultados das crianças participantes, apresentam-se, a seguir, suas hipóteses de escrita realizadas no item 10.

Na imagem 2, pode-se perceber que, na escrita da participante A1, há a presença de letras (5 pontos) e também evidência de princípio alfabético (1 ponto), totalizando 6 pontos.

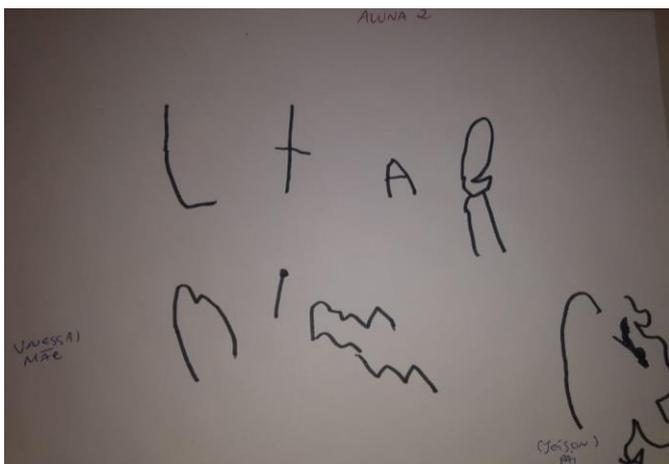
Imagem 2: A1 tentativa de escrita.



Fonte: Fotos da pesquisadora.

Na imagem 3, pode-se perceber que, na escrita da participante A2, existem unidades parecidas com letras (4 pontos) e que também há evidências de princípio alfabético (1 ponto), totalizando 5 pontos.

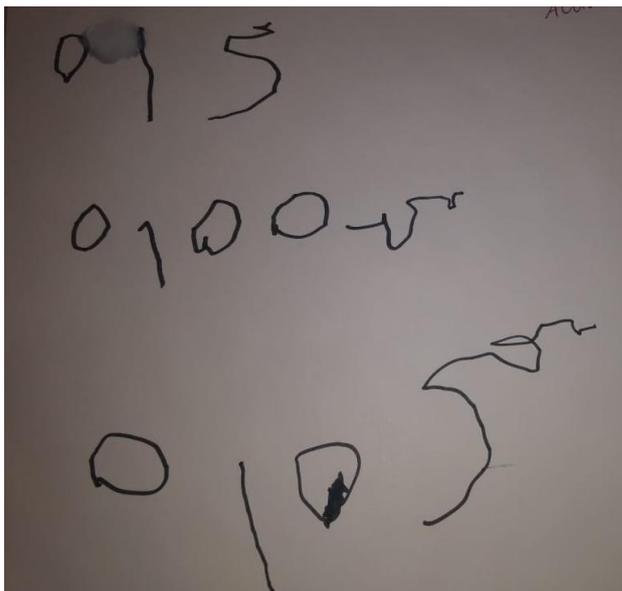
Imagem 3: A2 tentativa de escrita.



Fonte: Fotos da pesquisadora

Na imagem 4, pode-se perceber que a escrita da participante A3 caracteriza-se, basicamente, por rabiscos ondulados e traços, por isso ela obteve 2 pontos.

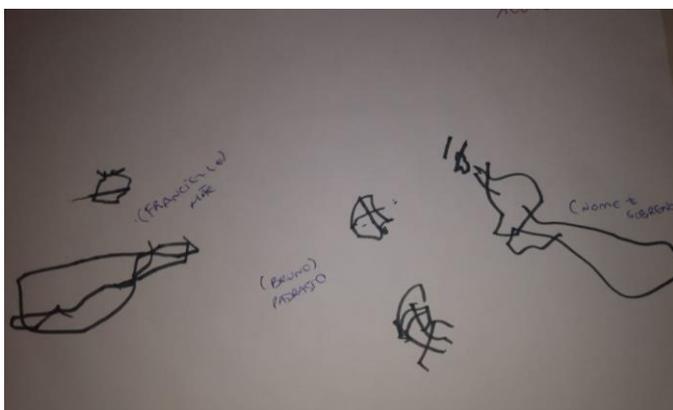
Imagem 4: A3 tentativa de escrita.



Fonte: Fotos da pesquisadora.

Na imagem 5, pode-se perceber que a escrita da participante A4 pode ser caracterizada como uma escrita que se assemelha a desenhos, por isso obteve a pontuação mínima 1.

Imagem 5: A4 tentativa de escrita.

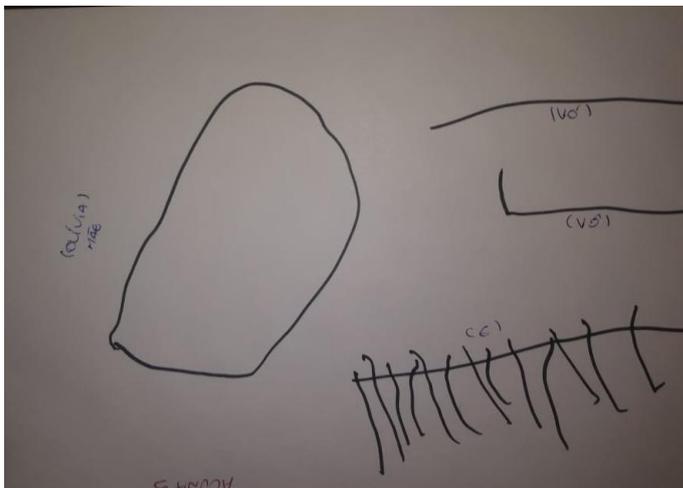


Fonte: Fotos da pesquisadora.

Na imagem 6, pode-se perceber que há rabiscos parecidos com as letras "E" e "O" (3 pontos) e que há já um princípio alfabético na tentativa de escrita da participante (1 ponto), fazendo um total de 4 pontos. A pesquisadora considerou que fossem letras as representações da participante, pois no momento da escrita ela fez a letra "E" (seu nome inicia com esta letra), inicialmente, e falou: "Este é meu nome, minha letra", depois começou a fazer mais rabiscos entre os espaços

desenhando e quando foi escrever o nome de sua mãe ela disse também: “Aqui é a letra da minha mãe, é o nome dela”, fazendo a letra “O” (o nome de sua mãe inicia com esta letra”).

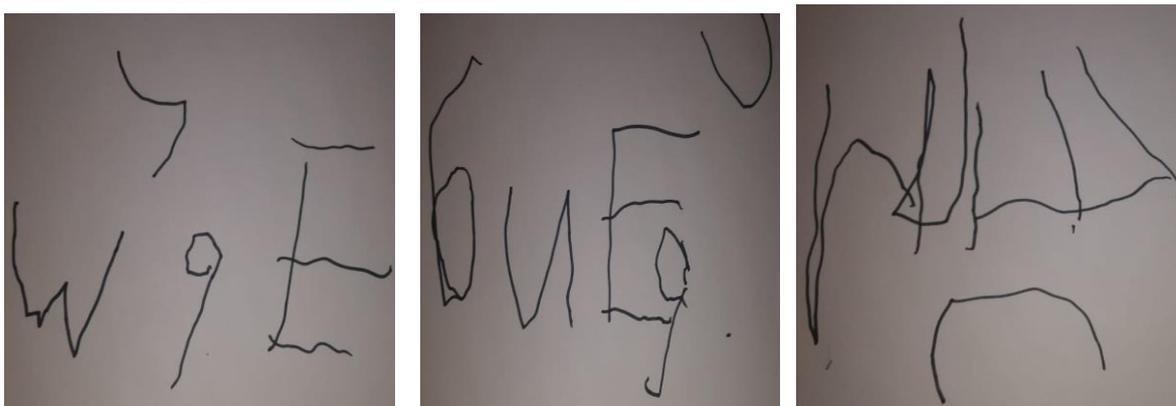
Imagem 6: A5 tentativa de escrita.



Fonte: fotos da pesquisadora.

Nas imagens 7, 8 e 9 pode-se perceber que há apenas rabiscos parecidos com letras (3 pontos) e que há um princípio alfabético (1 ponto), totalizando 4 pontos.<sup>3</sup>

Imagem 7, 8, 9: A6 tentativa de escrita.

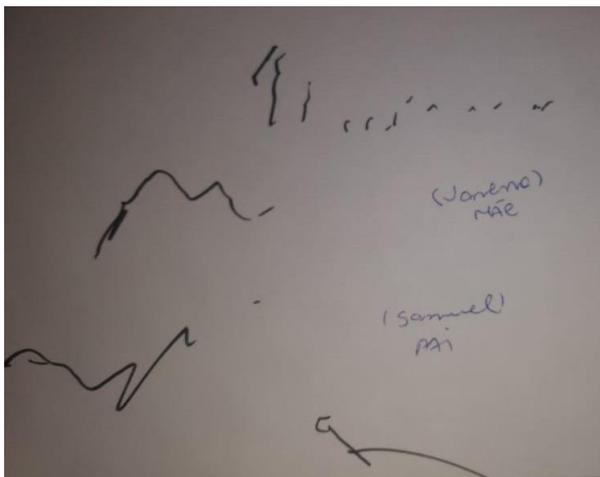


Fonte: fotos da pesquisadora.

Na imagem 10, pode-se perceber que a escrita do participante A7 assemelha-se a rabiscos ondulados, por isso obteve a pontuação de 2 pontos.

<sup>3</sup> O aluno possui três imagens, escreveu com letras muito grande e utilizou três folhas.

Imagem 10: A7 tentativa de escrita.



Fonte: fotos da pesquisadora.

Na imagem 11, a escrita assemelha-se a um desenho (1 ponto), o participante desenhou seus familiares em sua tentativa de escrita.

Imagem 11: A8 tentativa de escrita.



Fonte: fotos da pesquisadora.

A partir da análise dos resultados do Quadro 1, pode-se dizer que as crianças, no geral, têm interesse pelos livros, interesse durante momentos de leitura, com participação muito ativa, realizando comentários, fazendo perguntas, tiveram conhecimento sobre o manuseio dos livros e que já perceberam a existência das letras.

## 4.2 ANÁLISE AO LONGO E AO FINAL DO PROJETO DE LEITURA

Após a aplicação da escala, com base nos resultados obtidos, foi elaborado o roteiro de leitura (APÊNDICE A), feito isso, iniciou-se a aplicação do roteiro do livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, e a contação das demais histórias pela pesquisadora. Nesses momentos, ocorreram trocas de experiências e escuta dos relatos que surgiam durante as contações, desencadeando um processo de aprender a ouvir o que o outro tem a dizer e de descobrir-se por meio da literatura, de vivenciar o prazer e a alegria que ela pode proporcionar. Os participantes também realizaram narrações de três histórias no decorrer da pesquisa, a primeira foi em uma atividade do roteiro de leitura, a segunda foi após a contação do livro "Uma história atrapalhada" e a terceira foi do livro "Como pegar uma estrela".

Após a escolha dos livros, o segundo passo foi a criação e aplicação de um roteiro de leitura com a história “A casa sonolenta”, de Audrey Wood (APÊNDICE A), metodologia essa que foi muito envolvente para os alunos. Esse roteiro de leitura foi desenvolvido com base em uma metodologia proposta por Saraiva et al. (2001, 2006, 2011, 2015) e abordou aspectos relacionados à estética do texto em três etapas: entender, interpretar e aplicar.

A aplicação de um roteiro de leitura como passo inicial da pesquisa foi recebido positivamente pelos participantes, que demonstraram gostar muito desse tipo de intervenção e ficaram bastante ansiosos para descobrir o que viria a seguir. Eles gostaram da proposta, porque foi um momento diferente em que puderam compartilhar com os demais participantes suas impressões e as recordações que as atividades lhes proporcionaram. Apesar da timidez de alguns, todos tiveram voz.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, a aplicação de um roteiro de leitura não havia sido realizada até aquele momento. Em diferentes situações, a pesquisadora pode ver algumas professoras e funcionárias observando, com um semblante curioso e surpreso, o que estava sendo feito. Acredita-se, assim, que propostas diferenciadas como esta, além de contribuírem para uma percepção melhor do texto pelas crianças, auxiliam também no rompimento de “uma tradição escolar pobre e improvisada” (LAJOLO, 2002, p.21), o que pode levar à desmotivação por parte da pessoa que lê.

Esta pesquisa, desde o começo, trilhou caminhos sempre voltados para o protagonismo infantil, em que a participação da criança em situações de construção de narrativas a auxiliavam na criação de significados para experiências vividas.

Para Bakhtin (1992, p. 112), “Viver significa participar num diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, com o corpo todo, com as suas ações.”, pois, por meio do primeiro momento de observação do adulto contando histórias, familiariza-se com diferentes recursos que ele cria durante sua contação, comentando, indagando e discutindo sobre o texto, ocorrendo interações verbais dialógicas.

Vygotsky (1991, p.103) defende, em seus estudos, que, “ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve”, por isso é importante que uma pessoa mais experiente auxilie a criança e a estimule para que, a cada dia, consiga se expressar mais e melhor. Nesse sentido, conforme Kramer et al. (2011, p. 79),

a educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever.

É relevante enfatizar, também, que a leitura dos livros foi realizada várias vezes, em diferentes momentos, a pedido dos alunos. Como a pesquisa foi realizada com os alunos a quem lecionava no ano de 2019, as crianças, muitas vezes, tiveram a oportunidade de pegar os livros novamente em suas mãos e, quando a pesquisadora trazia livros para a sala para os alunos os manipularem, contarem as histórias para os colegas da forma que mais lhes agradasse ou simplesmente para observarem suas figuras e personagens, elas acabavam encontrando alguns livros que fizeram parte desta pesquisa e corriam ao encontro da professora e de sua colega para pedir que lhes contassem as histórias novamente.

O livro sempre se fez presente quase que diariamente dentro e fora da sala de aula, contudo durante as horas do conto, o que as crianças tinham a dizer era deixado de lado para que apenas as vozes que ecoavam das personagens das histórias fossem escutadas, não permitindo, assim, que esse fosse um momento de desenvolvimento da oralidade infantil. Para Bakhtin (1992, p. 112), "a literatura infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois é capaz de transformar o indivíduo num sujeito activo, responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com as suas necessidades."

Como já foi mencionado, os livros escolhidos fazem parte do acervo do PNBE, mas, inicialmente, havia muitas dúvidas sobre quais livros poderiam ser utilizados com as crianças. Então, um dia, vários livros foram espalhados pela sala, enquanto a turma estava brincando na pracinha. Ao chegarem à sala, foi possível vislumbrar o olhar curioso e, ao mesmo tempo, cintilante dos alunos, ao verem a quantidade de livros que ali estavam. Todos os alunos puderam manipulá-los, mas deveriam ter cuidado com os livros para não os estragar, a fim de que outros amigos também tivessem a chance de lê-los. Então, ficaram por cerca de meia hora com os livros, enquanto isso a professora observou quais os livros que mais chamavam a atenção das crianças.

Assim, os livros foram selecionados considerando o interesse das crianças. A cada leitura inicial realizada com as crianças, sempre se procurava chamar a atenção delas para diferentes aspectos do livro, como a capa, o nome do autor, as cores, as personagens, os barulhos eventuais que a cena ou a personagem pediam, além dos detalhes das ilustrações e a contagem da quantidade de pessoas e figuras ou objetos. O quadro abaixo demonstra situações em que foi chamada a atenção dos participantes para os componentes do livro (capa, ilustrações, autor, etc.).

#### Quadro 2 - Momento de reconhecimento dos componentes da capa.

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que tem na capa? – A pesquisadora perguntou. [...]. Em seguida, solicitou ao ALUNO 7 que descrevesse a menina da capa do livro.</li> </ul> | Uma história atrapalhada |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O nome desta história é Anton e as meninas, de Ole Könnecke.?</li> </ul>   | Anton e as meninas       |

A pesquisadora iniciou a leitura da história com a seguinte frase: - Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo. Em seguida, perguntei por que essa Chapeuzinho era amarelo e não vermelho: - Porque ela vivia na montanha - disse ALUNO 7. - Porque ela estava usando amarelo - disse, ALUNA 1.

Uma história atrapalhada

Amigos, o nome desta história é Chapéu e quem a escreveu foi Paul Hoppe. Esta história é muito legal, pois é uma aventura que o menino teve com o chapéu.

Chapéu

Fonte: Transcrições da pesquisa do momentos de mediação de leitura, encontrados no anexo do texto.

Em muitos momentos, solicitava-se às crianças que falassem sobre suas impressões acerca da obra, para que, assim, aos poucos, através dos elementos que compõe a capa, percebessem que poderiam ser utilizados também para ler imagens e compreender a história por meio das ilustrações, pois elas têm o poder de “tornar o texto compreensível” (BAMBERGER, 2005, p. 50) para os leitores.

Esses momentos de mediações de leitura foram baseados nas estratégias PEER and CROWD ((Whitehurst et al., 1988, 1994; Whitehurst e Lonigan, 1998; Zevenbergen, Whitehurst e Zevenbergen, 2003). Muitas vezes, durante a leitura em voz alta, a pesquisadora encorajava a fala dos participantes através de repetições de partes do enredo, completando frases, recontando uma parte da história, fazendo perguntas sobre o enredo, sobre as personagens ou buscando relações com vivências das crianças, como mostram os Quadros 2, 3.

Um desses momentos ocorreu também durante a narração da história “Uma casa sonolenta”, na passagem dos *slides*, quando a pesquisadora colocava sons para as personagens, por exemplo, o ronco da avó, o ronronar do gato e outros sons. A partir daí, na maioria das vezes, os alunos completavam a frase sem ser necessário dizer qual era a personagem ou o que estava fazendo, pois já tinham entendido a sequência da história, imitando o som criado para cada um.

Outro momento que vale destacar, pelo fato de as crianças terem conseguido em diferentes momentos do texto trazer relatos e relacionar a história com suas vivências, foi o dia da contação da história “Anton sabe fazer mágicas”. As crianças demonstraram maior atenção do que durante a contação das outras histórias, pois estavam muito curiosas para descobrir qual seria a mágica usada pelo personagem. Em diferentes momentos da leitura, o ALUNO 7 e o ALUNO 8 lembravam do dia em que um mágico foi até a escola, porque gostaram muito

dele. E, como Anton, o mágico também tinha feito aparecer um pássaro em um passe de mágica.

Nessas situações, pode-se perceber como os participantes da pesquisa se inseriram no mundo do texto, pois, de certa forma, conseguiram incluir suas experiências na narrativa, construindo sentidos para o que estava sendo lido em sua imaginação (ZANATA; VERARDI, 2019).

### Quadro 3 - Perguntas sobre a história.

<p>Olha só o que a gente tem aqui, amigos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Polvo, disse V.</li> <li>- Muito bem, um polvo, disse para ele. E que cor é o polvo?</li> <li>- Azul, responderam ALUNA 1. e ALUNO 6.</li> </ul> <p style="text-align: right;">Sou a maior coisa do mar</p> <p>Iniciei a história lendo o primeiro parágrafo e chamei a atenção dos alunos para as coisas que havia na imagem. Primeiramente, perguntei-lhes se haviam percebido que estava chovendo, e ALUNA 1 falou que estava chovendo fora da casa.</p> <p style="text-align: right;">A casa sonolenta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos ver o que ele pegou para chamar a atenção das meninas, e as meninas não olham?! Primeiro ele pegou a...</li> <li>- Pá, disseram rapidamente o ALUNO 6 e o ALUNO 8</li> <li>- Elas não olharam, eu enfatizo. Depois ele pegou... Carrinho, num som único as crianças responderam.</li> </ul> <p style="text-align: right;">Anton sabe fazer mágica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos sapos a gente tem na imagem? Quis saber.</li> </ul> <p>Em conjunto, responderam que havia dois sapos, alguns ainda levantaram dois dedos para mostrar. Então os convidei a contar para ver se estava certo, fui apontando com os dedos para os sapos e contamos juntos.</p> <p style="text-align: right;">Um som animal - Animais de nosso entorno</p>
---

Fonte: Transcrições da pesquisa dos momentos de mediação de leitura, encontrados no anexo do texto.

Mesmo que nesses momentos da contação das histórias as falas das crianças (APÊNDICE B) tenham se detido em elementos como cor, quantidade, ações das personagens, clima, aos poucos, elas iniciaram um processo de análise e compreensão das ilustrações mais aprofundadas e, ao longo das contações dos outros livros, foram percebendo novos elementos e características das obras.

Dessa forma, percebe-se que, por meio dessa abordagem, o olhar das crianças, gradativamente, tornava-se cada vez mais atento a toda história em si, além de incentivar sua expressão oral, pois a maioria tinha vergonha de falar para

o grupo e participando mais e mais, desenvolvendo sua expressão oral de maneira significativa.

Ao longo dos encontros com as crianças, foi possível perceber a modificação de sua relação com os momentos de leitura, pois, todas as vezes em que a pesquisadora chegava com um livro na mão, os alunos vinham ao encontro dela ansiosos para escutarem a história. Diversas vezes, quando um dos alunos não tinha percebido que a pesquisadora estava ali com o livro, algum dos participantes ia correndo ao encontro da criança que estava faltando.

Os momentos de contação das histórias despertaram sorrisos, olhares e pensamentos e, por vezes, as crianças ficavam imersas e distantes no mundo da imaginação, unindo o surreal com o real. Nesses momentos, juntos, os alunos sentavam-se e demonstravam grande interesse em escutar a história e logo seus olhos e ouvidos ficavam atentos a cada som, a cada página e a cada nova imagem.

Em distintos instantes, era necessário que a contadora mudasse o tom de voz, para ficar mais adequado à personagem ou para realizar efeitos sonoros para a história. Nessas situações, os alunos vibravam, imitavam os sons, os gestos, e toda sua atenção estava na história contada, pois “a interdependência que a sonoridade do texto convoca, de alguém que lê para alguém que ouve, reencena e relembra a própria origem da vida, em que seu surgimento é resultado de um encontro” (AMARILHA, 2019, p. 19).

Quem lia as histórias era a pesquisadora, mas quem dava vida e sentido ao texto eram as crianças, porque, durante a leitura das histórias, era comum elas recordarem fatos de sua vida a partir do que ocorria com as personagens e socializavam com o grupo as ideias que o enredo despertava ou, então, em outras situações, ficavam em silêncio, pensativos, com olhos arregalados e atentos a todas as minúcias da história. Para que um texto ganhe vida, “precisa de alguém que o ajude a funcionar” (ECO, 1986, p. 36). E é necessário que “o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu” (PULLIN; MOREIRA, 2008, p. 35).

Dois momentos que a pesquisadora considerou importante destacar que chamaram a atenção dos alunos e que os deixou muito motivados em participar, ocorreram na contação da história *A casa sonolenta*, realizada com a utilização de

slides no Datashow, pois nunca tinham vivenciado uma contação com este recurso, e também na utilização do celular para tirar fotos da festa realizada, pois, na escola tinham acesso apenas a aparelhos estragados.

#### Quadro 4 - Utilização de tecnologias na contação da história.

Na sala, estava preparado um Power Point com a história e um data show. Os alunos sentaram-se e foi iniciada a leitura do livro.

Nesse dia, realizamos a festa do pijama, e os alunos se divertiram muito. Como também era dia de comemorar o Halloween, os rostos dos alunos foram pintados, eles tiveram a oportunidade de fazer uso do celular para tirar fotos de momentos da festa. Os participantes demonstraram alegria em vivenciar esses momentos, ao final, tiramos uma foto coletiva de pijamas e, durante a tarde, olhamos as fotos tiradas e conversamos sobre as coisas que aconteceram.

Parte do roteiro de leitura aplicado.

Fonte: Transcrições da pesquisa encontrados no anexo do texto.

Essas tecnologias foram empregadas no roteiro de leitura, pois, muitas vezes, os alunos na escola não têm oportunidades de contato com tecnologias. Eles usam muita sucata e até objetos estragados, que não estão em funcionamento para brincar. Assim, vale lembrar o que afirma Moran (2000, p. 61):

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line.

Portanto, cabe à escola, principalmente às instituições de Educação Infantil, utilizar essas tecnologias como o celular, computador, data show, aparelho de som, de maneira a contribuir com o pleno desenvolvimento da criança. É necessário que os docentes compreendam desde cedo que, para educar os alunos como seres críticos e autônomos capazes de tomar suas próprias decisões, de forma que contribuam para a evolução da sociedade em que estão inseridos, é preciso que na escola seja estimulado cada vez mais o intelecto e o emocional. Para isso, as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas são fundamentais.

Ao final de muitas mediações de leitura, começaram a se tornar comum as brigas e os conflitos entre as crianças para ver quem iria pegar o livro primeiro para poder contar a história para as outras crianças.



Imagem 12: Participantes da pesquisa lendo o livro para as colegas. Fonte: acervo da pesquisadora.

No que se refere às fases estabelecidas por Piaget (1978a), os participantes da pesquisa encontram-se no período pré-operatório, em que o egocentrismo é uma característica natural. Situações de disputas, discussões, repetições e monólogos podem fazer parte do cotidiano infantil nesse estágio.

Apesar desses momentos de disputa, quando essas situações aconteciam, eram formados polos de mediação, em que as crianças liam para seus pares, envolvendo-se em um movimento de descoberta (BAJARD, 2007).

Dessa forma, conforme Garton (1992), quanto mais cedo as crianças se envolvem nas relações sociais, mais benefícios os sujeitos obterão em relação às experiências e às aprendizagens, independentemente de o período de tempo ser longo ou curto, pois “a base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre interação social e troca comunicativa com outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança” (DEL RÉ, 2006, p. 25).

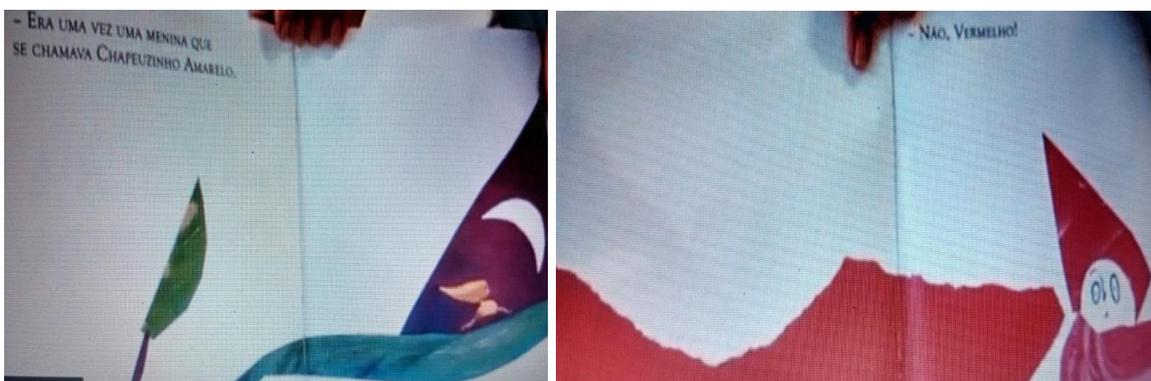
Esses momentos de contação de histórias para as outras crianças, em situações que permitem a atenção e a escuta, fornecem aos alunos um repertório rico em oralidade (BRASIL, 1998, p.135), pois permitem que a criança amplie seus contextos comunicativos, fazendo uso da linguagem de forma significativa. Portanto, o momento de leitura de imagens é muito importante para a formação leitora, pois estimula novas capacidades, desperta o interesse e aproxima o leitor do texto. Para a formação de leitores, é necessário que se propiciem momentos de leitura de textos verbais e não verbais, pois formam os significados textuais.

Após a leitura do livro *Uma história atrapalhada*, a ALUNA 1 e a ALUNA 5 levantaram-se, assim que notaram que a história ia acabar, para agarrar o livro. No primeiro momento, expliquei que deveriam ter cuidado com o livro e que conversassem e resolvessem quem iria pegá-lo primeiro, caso não conseguissem manipulá-lo juntas.

A ALUNA 1 convenceu a ALUNA 5 a ser a primeira, e as duas se sentaram no chão e, página por página, a ALUNA 1 ia contando a história. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 125), “a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

Durante a contação da história para a colega, quando chegou na parte em que a Chapeuzinho fala diretamente com o autor, corrigindo-o sobre como deveriam ser os fatos, a ALUNA 1 mudou seu tom de voz e bateu no chão, fazendo barulho, afirmando com ênfase como acreditava que a personagem diria.

Esse movimento que as crianças começaram a adotar por conta própria é denominado “interação participativa” (OLIVEIRA, 2009), pois permite a participação ativa dos ouvintes, o que possibilita a fala da criança e a aprendizagem da escuta do que o outro também tem a dizer.



Imagens do livro 13 e 14: Parte em que mostra a personagem irritada, pois o autor não diz sua cor correta, retirado do livro *Uma história atrapalhada*, de Rodari Gianni, da editora Biruta.

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, pois “[...] a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento. [...] enquanto situações mais rígidas e mais definidas podem inibir o desenvolvimento dessa criatividade e dessa imaginação da criança” (RIZZOLI, 2005, p.9).

A história segue com várias trocas de cores da personagem, e o narrador afirma que se trata da Chapeuzinho Amarelo, verde, preto. Toda vez que isso acontecia, espontaneamente, tanto a ALUNA 1 quanto ALUNA 5, ao contarem a história, aumentaram o tom de voz e responderam que o autor estava errado, pois se tratava da Chapeuzinho Vermelho. Nessas situações,

[...] o leitor participa integralmente do processo de leitura da literatura: com o corpo que sonoriza e que ouve, com o coração pelas emoções que sente, sentimentos que experimenta, com a cognição pelo processo imaginativo que convoca sua memória, criatividade, esquemas mentais estruturantes da apreensão de sentidos por meio da língua e da elaboração de novos significados (AMARILHA, 2019, p. 19).

As crianças, ao serem envolvidas em uma narrativa, expressam-se ao ponto de se tornarem protagonistas de seu aprendizado, pois, ouvir suas produções, suas falas e construções acerca de suas histórias contadas é uma forma de valorizá-las, pois os “bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar” (HAVELOCK, 1995, p. 28). Dessa forma, “a narrativa se configura como uma das mais antigas formas de preservação e reconstrução da memória em suporte verbal, seja ele oral ou escrito” (BARBOSA, 2003, p. 133).

Após a contação da história *O sonho brotou*, foram realizadas duas atividades. A primeira atividade consistia em desenhar a passagem do texto que mais tinha chamado a atenção.



Imagem 15: Desenho da história um sonho que brotou. Fonte: acervo da pesquisadora.

Essa atividade contribuiu para que os alunos conversassem com seus colegas sobre a parte que mais lhes tinha agradado, como também mostrou que

foram capazes de recordar diferentes momentos da história, pois cada um desenhou conforme sua perspectiva, conectando a linguagem não verbal com a verbal através de suas representações.

A segunda atividade consistiu em enterrar seu desenho para que também brotasse como na história da menina.



Imagens 16 e 17: Enterrando/plantando um sonho para nascer/brotar. Fonte: acervo da pesquisadora.

Em alguns momentos da pesquisa, as crianças foram convidadas a contarem para a pesquisadora as histórias que já tinham ouvido de forma individual. Muitas vezes, deixaram a vergonha de lado para dar vez a suas vozes. Aos poucos, tornaram-se mais confiantes e se sentiam menos desconfortáveis para falar com outras pessoas, pois, muitas vezes, tinham receio de se expressar na frente dos demais.

Assim, a literatura foi se tornando um caminho para a criação de novas percepções de mundo por parte das crianças, fazendo com que seus olhares fossem mais sensíveis ao mundo e aos outros, porque “a linguagem evolui dentro das possibilidades de cada aluno, em situações ricas de estímulo e satisfação, num clima emocional e convidativo [...] a criança manifesta-se livremente sem problemas e sem constrangimento” (ARAÚJO, 1965, p. 25).

Nos quadros 5 a 10, encontram-se narrações iniciais e narrações finais realizadas pelos participantes da pesquisa. Ali pode-se notar que, na primeira narração, os participantes, por vezes, misturavam as partes da história, falavam coisas no meio da história que não tinham nada a ver com a história. A última narração foi mais precisa, pois os alunos assimilaram a história, contaram fatos ocorridos sequencialmente e não hesitaram ou ficaram perdidos durante suas contações, fatos que eram presentes na contação inicial.

#### Quadro 5 - Narração inicial aluna 1.

- Chapeuzinho vermelho. Só a menina. Ela tá correndo de noite. Estava escurecendo.
- Aqui tá escrito que ela não é a Chapeuzinho Vermelho
- Ela tá caminhando na grama, daí ela tava lá indo pras flores. Chapeuzinho verde, não não eu sou a chapeuzinho vermelha.
- Daí a mamãe disse pra ela levar um pão de batata para a tia. Não, eu vou levar um pedaço de bolo para a vovó. Ela tava caminhando pela floresta, e daí acho, ela acho a girava. Ela caminhou, caminhou, daí achou o lobo.
- Que, que.. onde você disse que vai sua Chapeuzinho Negro? Eu sou a Chapeuzinho Vermelho, Vermelho, já falei umas quantas vezes! Que ela foi comprar um molho.
- Vou para a casa da vovó, daí aqui, daí....
- "Que cavalo?" Que cavalo? Não tem cavalo aqui! Daí ela foi lá na igreja. Vai até o degrau, pega a moeda e vai comprar chiclete.
- Vovô disse quer comprar chiclete e ela disse claro que sim.
- Daí vovô terminou de ler seu jornal e a chapeuzinho foi lá comprar chiclete.

Fonte: Anexo da pesquisa.

#### Quadro 6 - Narração final aluna 1.

- Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam. Numa cama aconchegante.
- Em cima dessa cama tinha uma vovó, uma vovó roncando em cima de uma vó tinha um menino sonhando.
- Em cima de um menino tinha um cachorro. Em cima de um cachorro tinha um gato. Hm....
- Em cima dum gato tinha um rato. Em cima do rato tinha um, uma pulga...
- Quem mais disse baixinho, pois tinha se esquecido.
- A pulga mordeu o rato que acordou o rato.
- O cachorro arranhou a, o rato, o gato...
- O gato arranhou o cachorro repetiu.
- Daí deu um susto na vó e quebrou a cama.
- Numa casa sonolenta em quem ninguém mais havia dormido.

Fonte: Anexo da pesquisa.

#### Quadro 7 - Narração inicial aluna 4

Ele foi pegar a estrela.  
 Foi olhando as páginas, virou mais três páginas e disse que: Ele foi lá.  
 Folheou mais páginas e ficou por bastante tempo olhando para as imagens e trocando de página, até que chegou no final do livro e me disse que acabou. Nas duas frases em que falou da história tive que pedir para que repetisse pois seu tom de voz era muito baixo e eu não conseguia escutar.

Fonte: Anexo da pesquisa.

#### Quadro 8 - Narração final aluna 4

- "Eia uma veiz uma casa sonoienta". Todo "mundu" vivia "duimindu".
- O menino levanto e foi em cima da vovó. E tava "tonhandu", a vovó roncando. O gato foi foi... foi em cima da vovó. O gato cochilando. O gato ehhehehhhhh... "dumindo". É.. o rato tava "dumindo". A "puga" tava "acodada".
- Picou o rato, o rato "acoído" o gato.
- O gato "acoído" o "catorrinho". E o menino "acoído" a vovó.
- "Quebo" a cama a vó.
- Daí era uma casa sonolenta que viviam nela. não "dumiam" mais. Daí o arco-íris e o sol.

Fonte: Anexo da pesquisa.

### Quadro 9 - 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: Anexo da pesquisa.

### Quadro 10 - 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: Anexo da pesquisa.

### Quadro 11 - Narração inicial aluno 7.

- Chapeuzinho vermelho. Ah chapeuzinho vermelho tá ali, mas devia ta “dumindo”. A chapeuzinho vermelho. Tá escuro, e ninguém pode mais sair “da” rua. Tá escuro.
- A chapeuzinho amarelo “tava torrendo” no escuro. (Batendo na mesa suavemente na mesa para fazer barulho).
- Não é chapeuzinho amarelo, é chapeuzinho vermelho. Depois a chapeuzinho foi caminhando.
- “Pa” encontra a girafa. (Bateu na mesa mais forte). Não é chapeuzinho verde, é vermelho. Depois foi ver a mãe dele, “pa” leva um pão de batata “pa” titia. (Bateu na mesa mais uma vez).
- Não o mercado leva um bolo “pa” vovó. Daí ele foi leva o bolo pra casa dela. Daí ela olhou pra cima e viu a girafa. Não é uma girafa é o lobo, eu falei.
- Daí o lobo disse: não é chapeuzinho verde, nem, é vermelho. (Batendo na mesa) É chapeuzinho vermelho. Muitas pessoas. Ela e o lobo. Muitos cachorros foram atrás do caçador. Daí o lobo shiii (fez sinal com o dedo na boca que era pra fazer silêncio).
- Daí o lobo Shiii, o lobo tava olhando aqui oh. Tem que shiii porque se não chama o cavalo. Pegou o trem, depois o cachorro, daí chapeuzinho... pegou o trem “pa” casa da vovó. Daí ele pegava o jornal. Eu não achei o “degau”.
- O “degau” que ela subiu, disse ele. Ela pegou a moeda no chão e foi “compa um ciquete” Ninguém pode “come ciquete só o meu pai pode”. E daí ela a vovó tava domindo.. A chapeuzinho foi “pa” casa dela e daí o gato pegou.

Fonte: Anexo da pesquisa.

### Quadro 12 - Narração final aluno 7

- Era uma casa sonolenta que todos viviam “durmindo”.
- A vovó “tava durmindo”, o menino “tava durmindo” na “cadeia”, e e ele foi “durmir” em cima da vovó, de repente o “tachorro” atrav.. foi “durmi” na frente da vovó, em cima da vovó.
- O “dato” foi em cima do “tachorro”.
- O rato foi em cima do “dato”.
- A pulgaaa.
- Pulga “pito” o rato, mordeu o “dato”, arranhou o “tachorro”, que mordeu o menino, assustou a vovó.
- E daí todos “atordaram”.

Fonte: Anexo da pesquisa.

Na contação da história *A casa sonolenta*, ficou evidente, pela narração feita pelas crianças, que elas conseguiram assimilar e compreender a história como um todo, pois foram capazes de narrar a história com começo, meio e fim, dando continuidade aos acontecimentos, além de que sua fala e dicção melhoraram, deixando de lado o medo de falar para outros. Nesse sentido, “a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível”, pois “a leitura só se torna livre quando se respeita [...] o prazer ou a aversão de cada leitor em relação ao livro” (LAJOLO, 2002, p. 108).

Os momentos de leitura e escuta dos alunos geraram mudanças na forma como as crianças falavam. Pode-se perceber isso através da comparação da primeira narração realizada pelos alunos e a sua última narração, em que conseguiram construir uma sequência narrativa, composta de um vocabulário mais rico e mais extenso que na primeira oportunidade. Essa modificação e sofisticação do comportamento verbal dos participantes ocorreu a partir das interações contínuas com a literatura infantil, do estímulo às suas falas e de outros estímulos externos que possam ter contribuído para os seu desenvolvimento.

De acordo com Piaget (1978a), essa evolução rápida dos participantes da pesquisa pode ser explicada, porque, entre os períodos sensório-motor e pré-operatório, o desenvolvimento infantil pode ser marcado por muitas mudanças e, como no decorrer da pesquisa foram muitas as situações em que o foco era o trabalho com a fala infantil, como os momentos de escuta e reconto de histórias, as crianças foram paulatinamente desenvolvendo-se linguisticamente. Isso fica evidente comparando-se a narrativa inicial e a final dos alunos, apresentadas nos quadros a seguir, as demais narrações podem ser encontradas no anexos do trabalho.

Ao longo dos momentos de contação das histórias, as relações que os alunos tinham com o livro mudaram. Em diferentes momentos (dentro da sala ou pátio), pegavam livros que estavam disponíveis ao seu redor para brincarem, ocorriam brigas e disputas para ver quem pegaria o livro depois da leitura da mediadora, para que pudessem contar também a história aos seus colegas. Além disso, muitas vezes, quando saíam da sala, geralmente podíamos encontrá-los na biblioteca folheando livros com um semblante de encantamento.

Durante as contações das histórias, perceber que a atenção dos alunos e seus interesses estavam concentrados na mediadora, pois, quando a viam chegando com um livro, vinham correndo e brigavam com os colegas por lugares mais próximos a ela, chamavam a atenção dos colegas *clandestinos* (não participantes da pesquisa que vinham espiar), para que fizessem silêncio e não interrompessem esse momento.

Outro ponto positivo foi a maneira respeitosa com que pegavam o livro, demonstrando carinho e cuidado com aquele instrumento imagético, segurando-o corretamente, cuidando para não rasgarem e nem amassarem as páginas.

Apesar da faixa etária, as crianças demonstraram também que adquiriram alguns conhecimentos sobre o mundo da escrita, como, por exemplo, a percepção da direção da escrita quando passavam seus dedinhos pelas frases da esquerda para a direita. Mesmo sem saberem ler, reconheceram em que locais o título se encontrava, aprenderam que a história de um livro se constrói página por página, que ele tem começo, meio e fim e que alguém foi responsável por sua escrita, por seus desenhos.

No item 4 da Escala de letramento emergente, que trata sobre o conhecimento referente ao manuseio do livro, inicialmente, alguns alunos ainda não tinham conseguido assimilar conceitos como segurar o livro de forma correta, folhear as páginas uma por uma e, muitas vezes, demonstravam que a página da capa não lhes interessa, nem demonstravam saber que ali se encontrava o título da história, mas, no final da pesquisa, sempre que tinham a oportunidade de contar histórias para algum colega, demonstraram avanço nesse aspecto.

Na reta final da pesquisa, percebeu-se que, em algumas situações, os participantes já conseguiram reconhecer e escrever seus nomes durante as brincadeiras e atividades. Além disso, pode-se perceber que a participante 2 teve avanço em relação à tentativa de escrita de seu nome, conforme apresentado na

imagem 3 (item 12 da Escala de letramento emergente, que trata sobre o traçado e princípio alfabético), pois a participante começou a utilizar somente letras na composição de seu nome, deixando de lado rabiscos e outros desenhos que utilizava como hipótese inicial de escrita.



Imagem 18: Escrita do nome realizada pela participante 2.

Houve, ainda, avanços na forma como realizavam suas leituras de faz de conta, pois, durante suas construções narrativas, conseguiram realizar a sequência das figuras, usavam entonação, perceberam a ordem temporal dos eventos e familiarizaram-se com novos sentidos e significados de novas palavras.

Na esfera do letramento emergente, de acordo com Piasta e Wagner (2010), o conhecimento das letras que compõem o alfabeto refere-se às informações que a criança tem sobre forma das letras, seus sons e nomes.

Ao rever as narrações dos participantes da pesquisa, pode-se afirmar que o roteiro de leitura teve uma boa parcela de contribuição para que a pesquisa desse certo, pois foi útil e prático para a pesquisa. Contudo, não foi a única atividade responsável pelos resultados, pois há diversas formas de trabalho com a utilização das histórias e outros estímulos externos que as crianças vivenciam diariamente, não existindo uma receita mais correta de como fazer. O importante é identificar, ao final das leituras, o brilho no olhar e a sede por mais literatura na linguagem corporal dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é um assunto que merece mais atenção por parte dos docentes, que precisam estar 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 sim livros com viés pedagógico. Assim, é comum nos depararmos com livros que têm como objetivo o ensino de modos de ser e de agir, 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) que deve ser seguido em nossa sociedade. Esse tipo de pseudoliteratura tenta inculcar valores nas pessoas desde muito cedo.

Por outro lado, se a pedagogização literária for deixada de lado e der lugar para práticas literárias que busquem o prazer e o encantamento por parte dos alunos, inúmeras podem ser as contribuições para o desenvolvimento infantil, pois a literatura pode provocar diferentes sensações, estimular a imaginação, proporcionar momentos de reflexão para entender a realidade, contribuir para a percepção do outro. Em outras palavras, a literatura é uma ponte para o conhecimento de si e do outro, do saber e para a ampliação do vocabulário e da forma como utilizamos nossa linguagem. Por isso, o trabalho com literatura deve ser cuidadosamente planejado.

A forma como foi utilizada a literatura nesta pesquisa contribuiu efetivamente, mesmo que tenha ocorrido por pouco tempo, tanto para o desenvolvimento da linguagem corporal, quanto para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pois, após cada contação, quando os alunos pegavam o livro em suas mãos e a seu modo interpretavam a história, criando novos tons de voz para as personagens e novos gestos, foi possível perceber que realmente se deixaram encantar pela narrativa.

Também ficou claro que a postura dos participantes mudava na sala de aula ao serem convidados para a contação de uma história. Postura essa diferente da dos demais colegas, pois logo procuravam um lugar para sentar e escutar a história e pediam aos colegas que fizessem silêncio e não ficassem falando, a fim de que pudessem ouvir a história sem interrupções. Assim, ficava evidente como

os seus interesses e seu envolvimento tinham aumentado em comparação aos demais alunos. Quando esquecia de falar algo sobre o livro que acreditavam ser necessário, pediam para contar, como, por exemplo, falar quem era o autor ou mostrar a capa por mais tempo.

Quando os alunos falavam ou contavam as histórias, foi possível perceber que, aos poucos, desenvolveram a sequência narrativa, começaram a compreender o funcionamento do sistema literário, como, por exemplo, a forma correta de segurar e folhear um livro, aumento da familiaridade com elementos que o compõem como a capa, título, falar o nome do autor, também houve a expansão de vocabulário e passaram a dar mais atenção aos itens que dizem respeito aos elementos narrativos relacionados ao enredo e aos personagens.

Outro aspecto positivo foi quando colegas professoras vinham, curiosas, saber o que estava sendo feito, como podiam realizar esse tipo de atividade com seus alunos e também como modificou a forma como realizavam a hora do conto. Isso mostrou como é importante a escolha de uma boa obra, o planejamento da atividade, trazer materiais que instiguem a curiosidade dos alunos e, é claro, deixar que os alunos participem da história sem impedi-los de interromper e se expressar nesses momentos.

Por fim, espero que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão sobre como atividades de leitura literária podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem infantil, bem como demonstrar para outros colegas professores de educação infantil como a utilização da Escala de letramento emergente pode ser benéfica para descobrir em que nível de letramento os alunos encontram-se, para que assim, um trabalho mais voltado para as necessidades reais do aluno sejam realizado, auxiliando-o assim a ter avanços em seu desenvolvimento. Além disso, que na vida desses alunos, o fascínio pela literatura não faça parte apenas da infância, mas que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra a cada dia. Assim, poderão multiplicar tudo que aprendemos juntos, para que outros possam apaixonar-se também pelo universo literário.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

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 infanto e juvenil, o que se lê?** Como se lê? Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. In: **A Rosa do povo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de. **Experiências de linguagem oral na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

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.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Volume 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.

BAGNO, Marcos. **Língua Linguagem Linguística**. Pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2016.

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALESTRA, Maria M. M. **A Psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Ibpex, 2007.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. Tradução de Octavio Mendes Cajado. SP: Cultrix, 1977.

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

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi. A creche como instituição destinada ao cuidado da criança. In: BEIRA, Cristiane Maria Lenzi. **Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende**. PUC – Campinas, 2006. Disponível em: [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=151127](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=151127). Acesso em: 19 jul. 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas, metodologias**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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](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. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](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.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: Pensamento e ação no magistério**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVINO, Ítalo. Porque ler os clássicos, In: **Porque ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPO BOM. **Prefeitura municipal. Secretaria de Educação e Cultura**. 2015. Disponível em: <[www.campobom.rs.gov.br](http://www.campobom.rs.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.). **O direito à literatura**. Recife: EdFPE, 2012.
- CARVALHO, L. **Um som... Animal!** Animais do nosso entorno. 1 ed. São Paulo: Bamboozinho, 2013.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho, (3): p. 71- 88, nov. 2012.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COELHO, B. **Contar histórias – uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- COMENIUS. **Didática Magna**. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- 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 Mª Martins da.; JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata. Apresentação. In: COSTA SANTOS, Ana Mª 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.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DEBUS, Eliane. Revoar de passarinhos na literatura para a infância: um discurso de bem-querer. In: BRAGA, Eida Firmo; LIBANORI, Evely Vânia; DIOGO, Rita de

Cássia Miranda (Orgs.). **Representação animal na literatura**. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2015.

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.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In\_\_\_\_\_. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DECROLY, Ovide. **La función de globalización y la enseñanza**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1927.

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

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ESCARPIT, Robert. **Sociología da literatura**. Tradução de Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Edicusa: 1974.

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.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Tradução Luiza M<sup>a</sup> Silveira. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIORIN, José Luiz; et al. **Linguística? Que é isso**. São Paulo: Contexto, 2013.

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.

- FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Estampa, 1965.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & cognição**. Campinas, V. 15, N. 3, p 145-163, 2010.
- FROEBEL, Frederich. **L'Educató de l'home i el jardí d'infants**. Barcelona: Eumo, 1989.
- FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert. **Introdução à Linguagem**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1989.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo; Cia. Das Letras, 1995.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Mairi revisitada. A reintegração da Fortaleza do Amapá à tradição oral dos Waiãpi. São Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1994.
- GARTON, A. F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.
- 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**. 2ª ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.
- GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento de crianças de 3ª elaboram sinopses de livros literários. 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, 2005a.
- GOURLART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GORDON, E.E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré- escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: breve percurso histórico. concepção de infância e literatura infantil. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

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.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KRAMER, S.; NUNES, M.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

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, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17 ed., 1995.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANGER, J. A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Trad. Luciana Lhullier Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LARREULA, Emeric. **As férias da Bruxa Onilda**. São Paulo: Scipione, 1999.

LARREULA, Emeric. **Bruxa Onilda vai à festa**. São Paulo: Scipione, 1997.

LEOPARDI, M. T. (et al). **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

MAZZAFERA, B.L.; SORDI, C. Fonoaudiologia para Bebês. In: Maria Cristina

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Trad. Vanise Dresch – 7. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Trad. de Adília Ribeiro. 4. ed. Lisboa: Portugália, 1966.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MÜGGE, Ernani. **Ensino médio e a educação literária: propostas de formação do leitor**. 2011. 189 f. Tese. (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

OLIVEIRA, M<sup>a</sup>. Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: brasiliense, 1994.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PAULINO, M<sup>a</sup> das Graças Rodrigues. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v3, n. 16, jul./ago., 1997.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (ORG.). **Introdução à linguística**. 6. ed. revista e atualizada. São Paulo: Contexto, 2010.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento na criança** (M. Campos, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1923.

PIAGET Jean. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 .

PIAGET Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho - imagem e representação. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**: Sabedoria e Ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética/ Jean Piaget; traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daer, Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Os Pensadores).

PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. 7.ed. Paris: PUF, 1992.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PORTIS, A. **Não é uma caixa**. Tradução Cassiano Elek Machado. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO BOM. **Projeto Político Pedagógico**. 2016.

PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PULLIN, Elsa M. M.P.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. **Prescrição de leitura na escola e formação de leitores**. Revista Ciências & Cognição, 2008.

PEARCE, C. **A corujinha silenciosa**. Tradução de Opportunity Translations. 1 ed. Blumenau: Vale das Letras, 2012.

PESSOA, F. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006.

PIASTA, S. B.; WAGNER, R. K. **Learning letters names and sound: effects of instruction, letter type and phonological processing skill**. Journal of Experimental Child Psychology, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano de conhecimento. In: FREITAG, Bárbara (Org.) **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15ª ed. Petrópolis: editora Vozes, 2003.

RIPER, V. C.; EMERICK, L. **Correção da linguagem: Uma introdução à patologia da fala e a audiologia** (M. A. G. Domingues, Trad., 8ª ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

RODARI, G. **Uma história atrapalhada**. Tradução Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino. São Paulo: Biruta, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. **Leitura: teoria & prática**, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C.. Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21(3), 267-281, 1998.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, ago. 2009.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

SHERRY, K. **Sou a maior coisa do mar**. Tradução Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2010.

SILVA, A. L. da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de graduação do Univem, Marília/SP, V. II, 2008**.

SILVA, A. A. **Literatura para bebês**. Pátio: São Paulo, 1992.

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 e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

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.

STOKER, Bram. **Drácula**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

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.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

VERÍSSIMO, É. **O Tempo e o Vento**. Porto Alegre: Globo, 1979.

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/UFMG, 2005.

VILLA, I. Aquisição da linguagem. In: COLL C; PALÁCIOS J. & MARCHESI (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação** (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

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. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.542

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.

WORNICOV, R. (et al.). **Criança - leitura - livro**. São Paulo: Nobel, 1986.

ZANATA, Deisi Luiza.; VERARDI, Fabiene. O orfanato da SRTA. Peregrine para crianças peculiares. Um olhar para a formação de jovens leitores. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de (Orgs.). **Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê?** Como se lê? Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZORZI, J.L. **A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA

### ROTEIRO DE LEITURA

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

#### **Autora**

Jéssica Mais Antunes

### ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

#### **ATIVIDADE I: Baú das descobertas**

1) Para iniciar, como forma de motivação, o professor solicita aos alunos que formem um círculo. A seguir, coloca um baú no meio do círculo, e vai pedindo que alguns alunos retirem do baú algo que tenha lá, após esta escolha o aluno deverá falar para seus colegas o que é o objeto. O professor, fará perguntas sobre o objeto aos alunos, como por exemplo: o que é isso? Quem tem o cabelo assim? (se for uma peruca branca), para que usamos? (se for um objetivo).



### LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

#### **ATIVIDADE II: Conhecendo o livro**

1) O professor e as crianças vão até o pátio, em algum lugar aconchegante, para conhecerem a história. Em seguida, apresenta o livro, lê seu título e faz alguns questionamentos explorando a capa do livro.

- Quem aparece na capa?
- O que a personagem está fazendo?
- O que a personagem está vestindo?
- O que mais lhe chama atenção na capa?

2) A interpretação da história do livro pode ser feita por meio de perguntas e imagens que estarão dispostas em uma mesa, tais como:

- Você saberia identificar alguns dos personagens?
- Quais os nomes que você daria a cada um deles e por quê?
- Qual você desconhece?



3) O professor dará um jogo da memória dos personagens do livro para os alunos jogarem em duplas.

### ATIVIDADE III: Criando os personagens!

- 1) O professor leva alguns materiais de pintura para os alunos desenharem as personagens, em seguida, o professor desenha o formato de uma casa no chão e pede para que os alunos coloquem as personagens de acordo com a ordem que se lembram deles estarem no livro.

### ATIVIDADE IV: Criadores de narrativas

- 1) O professor mostra o livro e pede que cada aluno conte uma página do livro.
- 2) O professor dará uma cartolina ou um papel pardo e pedirá que os alunos escolham uma página do livro para realizarem uma reprodução coletiva da obra.

## TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

### ATIVIDADE V: Festa do pijama

- 1) O professor pedirá que os alunos venham de pijama, nesta ocasião, e acontecerá uma festa com música.
- 2) Durante a festa do pijama, o professor dará aos alunos um celular para que eles tirem fotos. As fotos deverão ser impressas, e o professor pedirá que eles recontem como a festa aconteceu.

## APÊNDICE B - REGISTRO DAS ATIVIDADES

### Outubro Dia: 28/10/2019 - Livro “A casa sonolenta”.

Iniciamos nossas atividades indo até a biblioteca da escola, onde a pesquisadora e os alunos sentaram-se em um círculo, em cujo centro havia um baú. Após todos os alunos se acomodarem, a pesquisadora lhes perguntou:

- O que temos aqui, amigos?
- Um baú. - As crianças falaram prontamente, quase que ao mesmo tempo.
- O que será que tem dentro? A pesquisadora lhes perguntou.
- Uma cueca, falou a ALUNA 5.

Então, lhes expliquei que havia uma surpresa e que os chamaria um por vez para retirar algo do baú.



Figura 17 – Fonte: acervo da pesquisadora. Atividade do baú.

A primeira a ser chamada foi a ALUNA 1 que retirou uma imagem, e rapidamente os ALUNOS 7 e ALUNA 3 falaram:

- Um gato. - Então, logo perguntei-lhes:
- Qual era a cor do gato? - Os ALUNOS 7 e ALUNA 1 responderam:
- Gato laranja.

A seguir, perguntei se alguém tinha gatos em casa, e os ALUNOS 8, ALUNA 3, ALUNO 6 E ALUNA 5 falaram que tinham, mas ALUNA 3 falou que tinha vários gatinhos em casa.

ALUNA 2 a segunda a ser chamada para retirar algo do baú, tirou a figura de um guri. Rapidamente, ALUNO 7 gritou:

- É um guri!

Então, contamos quantos meninos havia no grupo, e perguntei-lhes quais eram as características do guri. ALUNA 3 falou:

- Eu não sei.

Aparentemente, ela demonstrava ter muita vergonha de falar para os outros alunos.

Perguntei-lhes:

- Qual era a cor dos olhos do menino?

ALUNO 7, ALUNO 6, ALUNO 8 e ALUNA 1, M.B., L.B. e T. falaram que era azul.

Então questionei:

- E o cabelo? E as roupas? A ALUNA 1 falou:
- Preto.

Então, todos responderam que ele tinha blusa vermelha e calça preta, quando perguntei:

- Tem alguém no grupo que está de blusa vermelha?
- Eu. - disse a ALUNA 3.

A terceira a ser chamada para tirar algo do baú foi a ALUNA 3, que retirou a imagem de uma avó, e todos falaram alto que era uma vovó. Então, perguntei o nome de cada avó e cada um falou o nome delas. Alguns alunos falaram sobre as características de suas avós, e a ALUNA 3 falou que sua vó tinha cabelo preto, que usava óculos, e a ALUNA 4 também falou que sua vó usava óculos.

A quarta a ser chamada foi ALUNA 4 que, ao tirar da caixa, mostrou para os colegas que havia pegado um rato. Perguntei-lhes onde o ratinho morava e o que gostava de comer, então a ALUNA 3 falou que ele morava na toca e que ele comia queijo. Quando questionei sobre a cor do animal, a ALUNA 1 me disse que ele era preto, mas a ALUNA 3 e o ALUNO 7 a corrigiram, dizendo que era cinza, neste momento, a ALUNA 5 nos contou que, em sua casa, seu avô havia matado um rato.

A quinta a ser chamada foi a ALUNA 4 que tirou a figura de uma cama e, em seguida, nos contou que a cama de seu quarto era da Bela Adormecida, mas para entendê-la tive que lhe perguntar três vezes, pois sempre fala muito baixo.

O sexto a ser chamado o ALUNO 7 que tirou uma figura que o deixou com uma cara de surpreso, e a ALUNA 3 falou que era uma nuvem e um sol, enquanto a ALUNA 1 falou que tinha um céu também. Perguntei-lhes se era dia ou noite na figura, e a ALUNA 3 e ALUNA 1 nos falaram que era dia, então, fiz a seguinte pergunta: - Por que é dia? A ALUNA 1 respondeu que era, porque tinha o sol, já o ALUNO 7 complementou que então já era hora de acordar.

O sétimo a ser chamado foi o ALUNO 6 que tirou um cachorrinho. A seguir, perguntei-lhes quem tinha um cachorrinho em casa, e todos afirmaram que tinham. Olhei para o ALUNO 6 e lhe perguntei qual era o nome de seu cachorrinho, e ele respondeu que era Zeus. L.B complementou que tinham o Hulk e a Kira, mas que Hulk era muito bravo.

O oitavo a ser chamado foi o ALUNO 8 que tirou a imagem de uma roupa. Perguntei-lhes quando usávamos aquelas roupas, e a ALUNA 1 falou que era um pijama, que era pra dormir. Então, revisamos todas as figuras que tínhamos visto, e lhes perguntei o que todas tinham em comum e chamei a ALUNA 3 para retirar as outras coisas do baú. A primeira foi uma casa, e a ALUNA 3 nos contou que mora numa casa rosa; a ALUNA 2 falou que sua casa era muito colorida; o ALUNO 7 disse que era do verde; a ALUNA 1 e o ALUNO 6 falaram que sua casa era azul e amarela, respectivamente, e, por fim, o ALUNO 8 falou que a sua era roxa.

A última figura retirada do baú foi a imagem de uma pessoa dormindo, então lhes expliquei que a letra Z em imagens significa que as personagens estavam dormindo. Então, os convidei para irmos até a sala ouvir uma história bem legal, em que havia alguns personagens que tínhamos visto nas imagens. Na sala, estava preparado um *power point* com a história e um *data show*. Os alunos sentaram-se e foi iniciada a leitura do livro.

Primeiramente, a pesquisadora falou que o nome da história era *A casa sonolenta*, do autor Audrey Wood, quando o reconhecimento da capa e de seus elementos foi iniciada, a pesquisadora aproximou-se das imagens e perguntou aos alunos o que estavam vendo na capa do livro. A ALUNA 1 começou a falar que tinha a vovó e o menino, então apontei para uma das figuras e perguntei o que era, a ALUNA 1 falou que era uma ovelha, mas a pesquisadora interveio e lhes contou que era um cachorrinho, um poodle, um cachorrinho da vovó. Por fim, lhes perguntei: - Onde eles estavam e prontamente o ALUNO 7 respondeu que estavam dormindo, e a ALUNA 1 falou que estavam em casa. Após a apresentação dos elementos da capa, falei o nome do livro e de seu autor novamente.

Iniciei a história lendo o primeiro parágrafo e chamei a atenção dos alunos para as coisas que havia na imagem. Primeiramente, lhes perguntei se haviam percebido que estava chovendo, e a ALUNA 1 falou que estava chovendo fora da casa. Então, perguntei se gostavam de dormir quando chovia, e todos afirmaram que sim, e seguimos para a próxima página.



Figura 18 – Fonte: acervo da pesquisadora. Contação de história.

Iniciei a história dizendo:

- Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.
- Quem estava dormindo?
- A vovó, o menino e o cachorro, respondeu a ALUNA 1.

A terceira página dizia assim:

- Nessa casa tinha uma cama, uma aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. Nessa cama tinha uma avó, uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Durante a leitura, fiz o barulho de ronco, e o ALUNO 7 me interrompeu dizendo:

- Meu pai também ronca!

Quando terminei essa leitura, perguntei-lhes, o que o menino estava fazendo?

- O menino estava levantando, a ALUNA 1 respondeu.
- Ele vai deita do lado da vovó, o ALUNO 6 respondeu.
- Vamos ver se é isso mesmo. Em cima dessa avó tinha um menino, um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Ao fim da leitura, chamei a atenção para o que acontecia na imagem, e a ALUNA 1 logo falou que o poodle tá se levantando. Então, lhes perguntei aonde o cachorro vai? O ALUNO 7 falou que ele vai para a gente.

Durante a leitura da próxima página, ao olhar a página, a ALUNA 1 falou que o cachorro *tinha ido deita junto*, então continuei a leitura.

- Em cima desse menino tinha um cachorro, um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Perguntei-lhes ao final quem havia acordado, e a ALUNA 1 disse que o gato ele vai lá deitar junto. Então, prosseguimos a história e chamei a atenção dos alunos novamente para as personagens que havia na cama e falei:

- Quem está em cima do cachorro?
- É o gato, disse a ALUNA 1.

Depois disso, fui listando com todos as personagens que ali apareciam e li:

- Em cima desse cachorro tinha um gato, um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Nessa página, antes da personagem gato, eu ronronava e da vovó, eu roncava. Então, na maioria das vezes, os alunos completavam a frase sem eu precisar dizer qual era o personagem ou o que estava fazendo, pois já tinham entendido a sequência da história. Na página seguinte, eu li:

- Em cima desse gato tinha um rato, um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Então, quando a personagem do rato foi incluída, perguntei-lhes se tinham visto o rato em algum lugar e a ALUNA 1 se levantou e mostrou para os colegas onde o bicho estava e falou:

- A bolinha em cima do gato.

O ALUNO 6 também se levantou para olhar mais de perto a imagem e quando iniciei a página seguinte, eu lhes disse:

- Em cima desse gato tinha uma pulga... Será possível? Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Neste momento, a ALUNA 1 levantou-se um pouco e começou a observar a imagem procurando a pulga. M.W., então, falou que a bolinha ali é a pulga. Após a leitura, perguntei-lhes quem estava na cama dormindo.

- A vovó - falou a ALUNA 1.
- O menino - falou O ALUNO 7
- O cachorro - falou O ALUNO 6
- O gato - falou a ALUNA 1.
- A pulga picou o rato, a pesquisadora falou.

Nas páginas seguintes, era mostrada a sequência em que as personagens acordavam. Então, quando cheguei ao final, falei aos alunos que íamos ver o que aconteceu depois que a pulga picou o rato, a ALUNA 1 e o ALUNO 7 me ajudaram nessa sequência dos fatos. Ao final, perguntei-lhes o que havia acontecido, e a ALUNA 1 falou que todos tinham acordado. Tem um arco-íris.

Depois que o colega falou do arco-íris, o ALUNO 6 disse que tinha visto um arco-íris na casa da minha vó.

E assim terminamos a leitura do livro. Os alunos ficaram bem empolgados com a história, quando, como em diferentes momentos, alguns colegas da turma que não participavam da pesquisa vinham até a porta, para ficar espiando e escutar um pouco da história. Alguns chegavam a dizer que também queriam participar do cinema.

Em outro momento, alguns personagens do livro foram mostrados e de forma coletiva conversamos sobre quais tinham aparecido na história, nomeamos alguns animais e realizamos um jogo da memória com as imagens que havíamos observado. Perguntei-lhes quais animais gostariam de nomear, e gato e cachorro foram os mais requisitados, e nomes como Princesa, Thor, Hulk foram os que surgiram.



Figura 19 – Fonte: acervo da pesquisadora. Atividade do baú 2.

**Outubro Dia: 29/10/2019 - Livro *A casa sonolenta*.**

Para a atividade de criação das personagens, foram entregues folhas de ofício aos alunos e materiais de pintura. Primeiramente, no refeitório escolar, a pesquisadora perguntou quais eram os personagens que se lembravam da história.

- A vó - disse a ALUNA 1.
- O cachorro - lembrou o ALUNO 6.
- O rato - disse o ALUNO 7.
- Gatinho - disse a ALUNA 3.
- Menino - lembrou o ALUNO 8.
- O rato também, né, profe, e o menino - disse a ALUNA 1.

Então, a pesquisadora pediu para as crianças desenharem as personagens, para a posterior realização de outra atividade com seus desenhos.

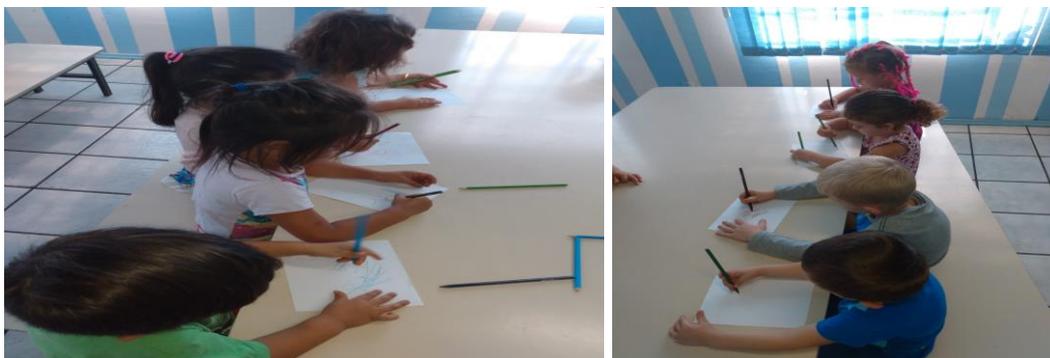


Figura 20 e 21 – Fonte: acervo da pesquisadora. Desenho das personagens.

Ao terminarem o desejo das personagens, pedi-lhes que mostrassem o desenho a seus colegas e falassem qual personagem tinham desenhado. Dois colegas fizeram o mesmo desenho e escolhemos em conjunto qual usaríamos na história.



Figura 22 e 23 – Fonte: acervo da pesquisadora. Desenho das personagens.



Figura 24 e 25 – Fonte: acervo da pesquisadora. Desenho das personagens.



Figura 26 e 27 – Fonte: acervo da pesquisadora. Desenho das personagens.

A seguir, a pesquisadora criou uma casa de lápis de cor sobre a mesa e pediu que um aluno por vez colocasse as personagens que haviam criado coletivamente na ordem em que apareciam na história.

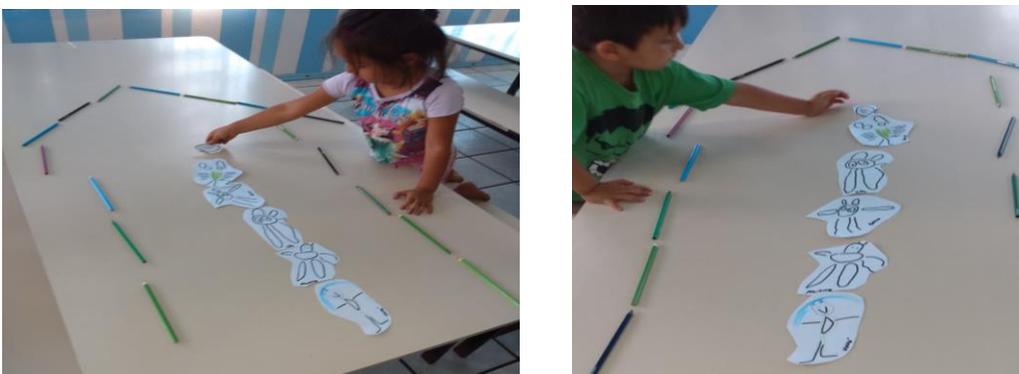


Figura 28 e 29 – Fonte: acervo da pesquisadora. Sequência das personagens.



Figura 30 e 31 – Fonte: acervo da pesquisadora. Sequência das personagens.



Figura 31 e 32 – Fonte: acervo da pesquisadora. Sequência das personagens.



Figura 33 e 34 – Fonte: acervo da pesquisadora. Sequência das personagens.

**Outubro Dia: 30/10/2019 - Livro *A casa sonolenta*.**

Neste dia, a pesquisadora preparou o *data show* com a história para os alunos, e os convidei a relembrares a história.



Figura 34 – Fonte: acervo da pesquisadora. Sequência das personagens.

Devido ao fato de os alunos estarem muito empolgados e falarem todos juntos o aparecia na história, relembramos os acontecimentos de página em página, e eles iam falando as personagens que apareciam na história.

**Outubro Dia: 30/10/2019 - Livro *A casa sonolenta*.**

Nesse dia, realizamos a festa do pijama, e os alunos se divertiram muito. Como também era dia de comemorar o Halloween, o rosto dos alunos foram pintados. As demonstraram alegria em vivenciar esses momentos, ao final, tiramos uma foto coletiva de pijamas, e durante a tarde olhamos as fotos tiradas e conversamos sobre as coisas que aconteceram.



Figura 35 e 36 – Fonte: acervo da pesquisadora. Festa do pijama.

**Novembro Dia: 04/11/2019 - Livro *Uma história atrapalhada*.**

Neste dia, estavam ausentes dois participantes da pesquisa. Os alunos e a pesquisadora deslocaram-se até o refeitório da escola, para a contação da história. Estavam presentes o ALUNO 7, a ALUNA 5, a ALUNA 1, o ALUNO 6 e a ALUNA 3. Inicialmente, perguntei-lhes o que eu tinha em minhas mãos.

- Uma girafa - disseram a ALUNA 1, o ALUNO 7 e a ALUNA 5.
- O que tem na capa? - A pesquisadora perguntou.
- Um tio - disse o ALUNO 7.
- Uma guria - disse a ALUNA 1.

Em seguida, perguntei ao ALUNO 7 que descrevesse a menina da capa do livro. A princípio, ele me olhou e ficou calado, ao passo que a ALUNA 5 e a ALUNA 1 rapidamente responderam:

- Roxo. ALUNA 1.
- Vermelho - insistiu a ALUNA 5. Então, a colega concordou.

O ALUNO 6 ficou repetindo que era vermelho, então mostrei-lhe o livro e perguntei quem estava com a menina, e ele se calou. Então, falei que se tratava de uma girafa, quando se virou para a ALUNA 3 e lhe sussurrou ao ouvido: “É uma girafa”.

A pesquisadora lhes falou que o nome do livro é *Uma história atrapalhada*, e que quem havia escrito a história era Giane Rodari. Então, lhes perguntei:

- Vocês sabem por que o nome desta história é uma história atrapalhada?
- Porque ali falta um homem - respondeu o ALUNO 7, referindo-se ao caçador que tinha que pegar o lobo.
- Hum, será? Vamos descobrir! E essa menininha vestida de vermelho, vocês já a viram em outro lugar? Disse a pesquisadora.
- Chapeuzinho vermelho - disse a ALUNA 5.
- Isso mesmo, mas será que é a mesma Chapeuzinho da outra história?
- Sim - disse o ALUNO 7.

Na primeira página, li o título novamente e lhes perguntei quem estava aparecendo ali de novo. ALUNA 5 e a ALUNA 1 responderam que era a Chapeuzinho Vermelho. Virei a página, e a ALUNA 5 gritou:

- Chapeuzinho Vermelho.

E eu falei que tinha a girafa também. Iniciei a leitura da história com a seguinte frase:

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo.

Em seguida, perguntei por que essa Chapeuzinho era amarelo e não vermelho:

- Porque ela vivia na montanha - disse o ALUNO 7.
- Porque ela estava usando amarelo – disse a ALUNA 1.

Como o ALUNO 6, a ALUNA 3 e a ALUNA 4 estavam muito calados mostrei o livro mais próximo a eles e lhes perguntei de que cor era a capa que usava. Em seguida, perguntei qual a cor de seu chapéu, mas quem respondeu foi a ALUNA 1, dizendo que era amarelo.

- Para onde ela está caminhando? - Disse a pesquisadora.
- Lá na grama - respondeu a ALUNA 1.
- É de dia ou é de noite? - Perguntou a pesquisadora.
- É de noite - responderam a ALUNA 3 e a ALUNA 1.
- Por que é de noite? - Perguntou a pesquisadora.
- Porque tem a lua e é escuro - respondeu a ALUNA 1.
- Porque a gente dorme - disse a ALUNA 3.
- Muito bem - disse a pesquisadora. Ao virar a página, falei:
- E aqui?
- Chapeuzinho Vermelho - falou alto a ALUNA 5.

Voltei para a página anterior e falei:

- E aqui, qual das duas era?
- Amarelo - disse a ALUNA 1.

Então, segui com a leitura da história dizendo que era uma vez uma Chapeuzinho que se chamava Chapeuzinho Amarelo. Mudei o tom de voz, para dar voz à personagem da menina.

- Não, Chapeuzinho Vermelho. Assim, Chapeuzinho Vermelho...

E lhes perguntei o que a Chapeuzinho estava fazendo.

- Tá correndo - disse a ALUNA 1.
- E onde ela está correndo, amigos? Eu quis saber.
- Pela grama - respondeu a ALUNA 1.
- Pela grama - muito bem, disse a pesquisadora.
- Vai pegar a florzinha - falou o ALUNO 7.
- Como está o rosto dela? Ela está feliz, calma, braba? Como ela está? Perguntou a pesquisadora.
- Ela tá calma – disse a ALUNA 1.

Tentei iniciar uma breve conversa com o ALUNO 6, a ALUNA 4 e a ALUNA 3 para incentivar que falassem mais, perguntando:

- E tu, o que tu acha que ela está fazendo ALUNO 6?
- Na grama, ele falou.

Mostrei o livro para as meninas, mas nada me disseram.

- Eu acho que ela tá pegando flor, disse o ALUNO 7.

A pesquisadora continuou a contar a história, dizendo que a mãe chamou a menina e disse:

- “Escuta, Chapeuzinho Verde”. Mudei o tom de voz para adaptá-la à fala da personagem da menina.

- Chapeuzinho Vermelho! Ah sim! Chapeuzinho Vermelho, afirmou a mãe.

Quando aparecem frases sobre a mudança de cor de vestimenta da Chapeuzinho, eu lhes perguntei por que a mamãe dela a chamou de Chapeuzinho Verde?

- Por que ela tem o chapeuzinho e a capa verde - disse a ALUNA 1.

Então, eu disse:

- É a capa dela ou será que ela está atrás de uma árvore, um arbusto? Será que ela está escondida ali?
- Ela tá ali correndo - disse a ALUNA 5.
- Muito bem! - respondeu a pesquisadora. A história seguiu...
- Vá até a casa da tia Palmira e leve para ela este pão de batata. Mudei o tom de voz para adaptar à fala da personagem da menina:
- Não vá até a casa da vovó e leve esta fatia de bolo.

E mais adiante, os questioneei sobre o alimento que Chapeuzinho Vermelho ia levar para a casa da tia Palmira.

- O que ela deveria levar?
- Um pão - disse a ALUNA 1.
- Muito bem! Um pão de batata - complementou a pesquisadora.
- Mas o que a Chapeuzinho queria levar mesmo?
- Um bolo - disse a ALUNA 1.
- Muito bem! - Respondeu a pesquisadora.
- A mamãe queria que ela fosse à casa da tia, mas ela queria ir na casa da...?
- Cadê a mamãe? - Perguntou a ALUNA 5.

Aproximei o livro das crianças, e com o dedo eles mostraram para a colega. Perguntei para a ALUNA 3 o que a mamãe dela tinha na mão, mas ela não me disse nada. Quem acabou respondendo por ela foi a ALUNA 1. Continuei a história.

- Que seja, vai! A menina foi andando pela floresta e encontrou uma girafa.

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Que bagunça! Encontrou um lobo, não uma girafa.

No momento em que o Lobo apareceu na história, a ALUNA 5 me interrompeu e começou a contar que teve um sonho.

- Eu sonhei com um lobo, na minha cabeça e tinha a tia Solange e ele vinha atrás da gente.
- Não é um cachorro - Interrompeu a ALUNA 1.
- Um cachorro - disse o ALUNO 7.

Continuamos a história e perguntei-lhes se era um lobo ou um cachorro?

- É um lobo - disse a ALUNA 5.
- É um cachorro - disse o ALUNO 7.
- Tinha um cachorro bem na rua da nossa casa - afirmou o ALUNO 6.
- Hum, vamos descobrir. E o lobo quis saber quanto é seis vezes oito. disse a pesquisadora.

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Não é nada disso. O lobo perguntou aonde você vai. Tem razão, foi isso. E Chapeuzinho Negro respondeu (fala do vovô contando a história).

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Era Chapeuzinho Vermelho, Vermelho, Vermelho! Sim, sim, sim. Vou ao mercado comprar molho de tomate (fala do vovô contando a história).

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Nem sonhando: vou à casa da vovó que está doente, mas não sei o caminho. Isso mesmo. E o cavalo disse... (fala do vovô contando a história).

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Que cavalo coisa nenhuma? Era um lobo. É lógico, um lobo. E disse assim: Tome o bonde número setenta e cinco, desça na praça da igreja, vire à direita, você vai encontrar três degraus e uma moeda no chão, deixe pra lá os degraus, pegue a moeda e compre um chiclete para você. (fala do vovô contando a história).

Mudei o tom de voz para adaptá-lo à fala da personagem da menina:

- Vovô, você não sabe mesmo contar histórias, confunde tudo. Mas o chiclete é uma boa ideia. Posso comprar um? Claro que sim: Tome a moeda. (fala do vovô contando a história). E o vovô voltou a ler o seu jornal.

**Dia: 05/11/2019**

Neste dia, individualmente, os alunos foram até o refeitório da escola, onde receberam o livro *Uma história atrapalhada*, e a pesquisa pediu-lhes que contassem a história.

A primeira aluna a contar a história foi a ALUNA 1, que iniciou falando o nome da história quando foi perguntada pela pesquisadora.

- Você se lembra o nome da história?
- Chapeuzinho vermelho, disse a ALUNA 1.
- Será?! Conta a história pra mim.

Então, ela virou duas páginas do livro, em que havia os títulos e as referências, e falou que naquela parte havia só a menina.

Quando chegamos ao início da história, perguntei a ALUNA 1.:

- O que estava acontecendo naquela página?

A ALUNA 1 identificou a Chapeuzinho Amarelo e falou que ela tá correndo de noite.

Perguntei para a ALUNA 1:

- Como você sabia que era de noite?

A ALUNA 1 respondeu:

- Estava escurecendo.

E colocou o dedo na imagem da lua. A participante virou a página e a ficou admirando por alguns instantes, então resolvi perguntar:

- Ih, por que agora apareceu a Chapeuzinho Vermelha?

A ALUNA 1 apontou para a frase no alto da página e disse:

- Aqui tá escrito que ela não é a Chapeuzinho Vermelho

E a pesquisadora lhe falou:

- Isso aí, muito bem!

A ALUNA 1 virou a página e falou:

- Ela tá caminhando na grama, daí ela tava lá indo pras flores.

A pesquisadora a indagou sobre o que aconteceu depois. Ela virou a página e falou:

- Chapeuzinho verde, não eu sou a chapeuzinho vermelha.

A ALUNA 1 virou a página e falou:

- Daí a mamãe disse pra ela levar um pão de batata para a tia.

Perguntei o que ela respondeu, e a ALUNA 1 disse:

- Não, eu vou levar um pedaço de bolo para a vovó.

Na próxima página, falou assim:

- Ela tava caminhando pela floresta, e daí acho, ela acho a girava.

Quando virou a página, disse:

- Ela caminhou, caminhou, daí achou o lobo.

Mudou de página, a observou por uns instantes, pois parecia não compreender, porque havia um lobo e um quadro, então falou:

- Que, que.. onde você disse que vai sua Chapeuzinho Negro? Eu sou a Chapeuzinho Vermelho, Vermelho, já falei umas quantas vezes!

Na página seguinte, passou rapidamente por ela e apenas disse:

- Que ela foi comprar um molho.

Na página seguinte, apontou para as setas do desenho, explicando o porquê de suas falas e disse:

- Vou para a casa da vovó, daí aqui, daí....

Na página seguinte, falou:

- “Que cavalo?”.

Depois de virar mais duas páginas, ficou repetindo:

- Que cavalo? Não tem cavalo aqui!

Na próxima página, falou:

- Daí ela foi lá na igreja.

Na página, lhe perguntei:

- E aí, o que aconteceu, aí?

Então, ela respondeu:

- Vai até o degrau, pega a moeda e vai comprar chiclete.

Quando olhou a página seguinte, fez a fala do vovô e da personagem.

- Vovô disse quer comprar chiclete e ela disse claro que sim.

Finalizou a história, dizendo:

- Daí vovô terminou de ler seu jornal e a chapeuzinho foi lá comprar chiclete.

O segundo a contar a história foi o ALUNO 6, ao qual perguntei:

- Como é o nome da história?
- É girafa - ele respondeu.

Ele ficou admirando o livro por alguns instantes, e lhe pedi para me contar a história. Passou duas páginas e quando a história iniciou, olhou rapidamente e

mudou de página. Então, interfeiri e lhe pedi para voltar e falar em voz alta o que tinha acontecido naquela página.

- Correu - ele me falou.
- Quem correu? - perguntei.
- A chapeuzinha - respondeu ele.
- E daí, o que aconteceu com ela? Eu lhe perguntei.
- Vermelho, ele disse.
- Mas vermelho? Não era Chapeuzinho Amarelo ou era Vermelho?
- Vermelho, ele disse rapidamente.
- Ah tá! E daí?

Virou a página e disse:

- Vermelho, olha aí bem baixinho.
- O que ela estava fazendo aí? Perguntei enquanto virava mais uma página.
- Correndo na grama, disse ele.
- E agora, o que ela está fazendo? Perguntei-lhe sobre a página nova.
- Chapeuzinho Verde se escondendo, disse ele.
- Se escondendo de quem? Perguntei-lhe.
- Da mãe dela, ele respondeu.

Na página seguinte, perguntei-lhe se tinha encontrado sua mãe.

- Sim, ele falou.
- E o que faziam? Eu quis saber.
- Comprou um pão, ele falou.
- E ela, o que falou pra mãe dela? Eu lhe disse.

Virando a página, ele disse:

- Eu vou compra um pão pra vovó. A Chapeuzinho encontrou a girafa. E o lobo a Chapeuzinho também.
- E o lobo também! Hm, nossa senhora! E depois? Perguntei-lhe quando virou a página.
- Tanta Chapeuzinho, aqui está o Lobo e as Chapeuzinho, mostrando as personagens para mim.

Virou a página e me disse:

- Ela tá braba.
- Mas por que ela está braba? Eu quis saber.

- Porque o bicho tá aqui , ele respondeu enquanto apontava para mostrar o que acontecia na página.
- Ah o bicho tá aí! Então, tá! E agora? Perguntei enquanto virava a página.
- Combate com uma pessoa, ele falou.
- O que tem as pessoas? Eu quis saber. E ele prontamente disse:
- Trabalho. O cachorro, a Chapeuzinho.

Pensei que ia falar algo mais, mas começou a cantarolar e seguiu com sua história dizendo:

- O Lobo se escondeu.
- Por que o lobo se escondeu? Perguntei.
- Porque ele quer ver isso, apontando para as personagens da página.

Virou a página e disse:

- A Chapeuzinho Vermelho saiu num tchutchu.

Ele virou mais algumas páginas, olhou-as e terminou de contar.

A terceira a contar a história foi a ALUNA 4. Inicialmente pedi a ela que me contasse a história falando bem alto para eu escutar bem. Quando ela pegou o livro, perguntei-lhe como era o nome da história, e ela prontamente me olhou e respondeu:

- Chapeuzinho Vermelho.
- Chapeuzinho vermelho. Muito bem! Conta pra mim o que aconteceu aqui.

Nesse momento, tive que ajudá-la a voltar algumas páginas, pois foi folheando o livro sem dizer nada, apenas olhava. Então, ela olhou para a página em que a história iniciava e me disse:

- Amarelo.
- Chapeuzinho Amarelo? Mas o que ela estava fazendo? É amarelo ou é vermelho? Eu lhe perguntei, mas ela não respondeu e mudou de página. Por ela ser muito tímida, tive que ficar incentivando a todo momento, para que falasse um pouco mais alto. Continuei perguntando várias vezes:
- E agora? O que ela está fazendo?
- Ela tá correndo, disse ela muito baixinho.

Quando apareceu uma personagem de cor diferente, ela falou:

- Chapeuzinho Verde.
- Fala bem alto, para eu escutar.

- Chapeuzinho verde, falou ela em um tom mais alto.
- E agora? O que está acontecendo aqui?
- Chapeuzinho Vermelho.

Antes que trocasse de página, perguntei:

- E essa aqui?
- A mamãe, ela falou.
- E o que a mamãe está fazendo? Indaguei.
- Cortando, ela disse.
- Cortando o quê? Eu lhe pedi.
- Na pia.
- E a Chapeuzinho, o que está fazendo? Perguntei-lhe.
- Tá indo na casa da vovó.

Aos poucos, foi aumentando seu tom de voz e falando mais. Então, lhe disse:

- Muito bem! E agora?
- Ela encontrou uma girafa? Ela respondeu.
- E depois? - Eu questionei.
- O Lobo.

Virando a página, ela disse:

- Tem a Chapeuzinho Preto, Verde e Vermelho.
- E depois?
- Eu tô vendo aqui, me disse ela, trocando de página.
- Ela comprou molho de tomate. O titio foi ajudar ela.

Novamente começou a olhar as páginas sem falar nada. Então, tive que voltar a perguntar o que acontecia a cada página.

Ela foi falando rapidamente, enquanto folheava o livro:

- O Lobo tava olhando a ovelha. Ela pegou o trem. Ela comeu chiclé. O vovô tá lendo o jornal.
- Quem tá lendo jornal, perguntei-lhe.
- Vovô.

E quando chegou na última página, fechou o livro, levantou e saiu caminhando.

A quarta a criança a contar a história foi a ALUNA 5. Já no começo, ela demonstrava muito interesse e animação e, quando se sentou no refeitório, eu lhe

disse o que estávamos fazendo ali, e ela imediatamente sorriu, demonstrando que adoraria contar a história para mim. Inicialmente, lhe perguntei:

- Você se lembra do nome da história?
- Siiimm, ela respondeu demoradamente.
- É da Chapeuzinho - completou.
- Hum, então começa a me contar a história, disse-lhe.

Ela virou a contracapa e disse:

- Chapeuzinho Vermelho, e já foi para a próxima página.

Ela começou a passar suas mãos pelo livro, admirando a personagem e falou:

- Essa é a Chapeuzinho, Chapeuzinho de amarelo, vai caminhando pela grama, disse ela bem baixinho e mudou de página.
- Fala mais alto para eu escutar - retruquei.

Ela, então, voltou para a página anterior e disse:

- Chapeuzinho, Chapeuzinho, a Chapeuzinho foi caminhando pela flore.. pela grama, e seguiu para a próxima página.
- E aí o que aconteceu? - perguntei.
- Chapeuzinho, Chapeuzinho Vermelho, Vermelho tinha um salto.
- Ah! Ela tinha um salto, e daí o que aconteceu? Perguntei.
- Ele ficou com a cara bem, bem, bem, é, é...

Fez alguns segundos de pausa para pensar e disse:

- Ele fez uma cara, uma cara muito triste.

Virou a página e começou a cantarolar:

- Ele foi pela floresta, nana, nanina, nina. E virou a página sorridente.
- Daí o chapeuzinho verde que ele não gosta de ser chamado de chapeuzinho verde. É chapeuzinho vermelho! Disse batendo as mãos levemente na mesa para demonstrar como a personagem sentia-se contrariada.

De repente, ela pegou a página seguinte e várias outras, passando quase para o meio do livro. Então, eu lhe disse:

- Nossa! Tu não achas que passaste muitas páginas? Ó! Tem que ser uma por uma, olha só quantas páginas tu passaste! Tem que mexer aqui na pontinha, ó. E agora o que está acontecendo aqui?
- Vou levar batata para a titia.
- E ela levou a batata para a titia? O que aconteceu? Perguntei-lhe.

Ela assinalou que não com a cabeça e falou:

- Ela tá cortando pra levar pra titia.
- E aqui? Falei apontando para a continuação da página.
- Aqui ele foi leva um bolo.
- Um bolo pra quem que ela levou? Perguntei.
- Pra vovó, ela disse.
- Ah muito bem! Eu falei.

Virando a página, falou:

- E aqui onde ela passou, ela olhou muito alto assim (mostrou com a cabeça).

Na parte citada, havia uma girafa com a personagem, por isso ela dizia que precisava olhar para cima. E na página seguinte, disse:

- E o Lobo mau olhou pra baixo e daí ele disse...

Nesse momento, virou a página e, batendo levemente na mesa, falou com um tom de voz mais brabo:

- Eu sou a Chapeuzinho Vermelho! Eu não, eu não chamo de Chapeuzinho Negro, Verde e Amarelo.

Mudou de página e continuou a bater na mesa, agora mais forte com as mãos fechadas, dizendo:

- E daí, o que vai acontecer... Eu sou a Chapeuzinho Vermelho.

Ela me olhou, pegou na pontinha da página, para trocá-la e disse:

- E daí ela foi comprar um tomate. E ela escolheu ir para a casa da vovó. E daí o Lobo queria comer as ovelhas.

Nesse momento, começou a apontar, com os dedinhos, as ovelhas que havia na imagem, dizendo:

- E essa, e essa e essa.

Ficou observando a imagem por alguns instantes, parecia que procurava por mais detalhes e não queria perder nada, virou a página e disse:

- Ela foi comprar, ela foi comprar um chiclete. Ela pegou o chiclete daí. Daí ele deu uma moeda pra ela. E aí...e daí a girafa virou vovô.
- A girafa virou vovô? Perguntei-lhe.

Então ela me mostrou que a girafa estava com o óculos do vovô e lhe disse:

- Ah entendi, por causa do óculos.
- E daí ela comprou um chiclete. Fim. Ela finalizou a história.

O quinto a contar a história foi o ALUNO 7, no início estava muito ansioso e comecei perguntando-lhe:

- Tu te lembra dessa história que contei para vocês?
- Sim, ele respondeu.
- Agora preciso que tu conte esta história pra mim. Eu lhe disse.

Assentindo com a cabeça falou que sim.

- Como é o nome desta história? Lhe perguntei.

Ele trocou de página, olhou depois voltou para a capa, e disse:

- Chapeuzinho vermelho.
- Muito bem! Começa a contar a história pra mim. Fala bem alto pra eu escutar.
- Ah chapeuzinho vermelho tá ali, mas devia tá “dumindo”. A “toca” aqui (apontando para a imagem). A chapeuzinho vermelho (falou enquanto virava outra página). Tá escuro, e ninguém pode mais sair “da” rua, seguiu dizendo.
- Conta a história pra mim, o que tá acontecendo aí? Eu lhe retruquei.
- Tá escuro, ele disse.
- Tá escuro, e aí? Eu falei.
- A chapeuzinho amarelo “tava torrendo” no escuro. Ele me disse.
- E depois? Lhe falei.

Batendo na mesa suavemente, me olhou e disse:

- Não é chapeuzinho amarelo, é chapeuzinho vermelho. Depois a chapeuzinho foi caminhando.
- Foi caminhando? Por onde ela foi caminhando? Eu perguntei.
- “Pa” encontra a girafa (batia na mesa). Não é chapeuzinho verde, é vermelho, ele falou me observando. Depois foi ver a mãe dele, “pa” leva um pão de batata “pa” titia. (Batia na mesa) Não vou ao mercado leva um bolo “pa” vovó.
- E daí, eu lhe falei.
- Daí ele foi leva o bolo pra casa dela. Daí ela olhou pra cima e viu a girafa. Ele me respondeu.
- Não é uma girafa é o lobo, eu falei.
- O que ela fez. Daí o lobo disse: não é chapeuzinho verde, nem... é vermelho.

(Batendo na mesa). É chapeuzinho vermelho. Muitas pessoas. Ela e o lobo. Muitos cachorros foram atrás do caçador. Daí o lobo shiii (fez sinal com o dedo na boca que era pra fazer silêncio).

Derrubou o livro no chão e continuou dizendo:

- Daí o lobo Shiii, o lobo tava olhando aqui oh as ovelhas (mostrou com os dedos as ovelhas da imagem). Tem que shiii porque se não chama o cavalo. Pegou o trem, depois o cachorro, daí chapeuzinho... pegou o trem “pa” casa da vovó. Daí ele pegava o jornal.

Virou algumas páginas, voltou e disse:

- Eu não achei o “degau”.
- Que “degau”? Lhe perguntei.
- O “degau” que ela subiu, disse ele.
- Degrau, ah... Eu falei.

Eu comecei a ajudá-lo a procurar e falei:

- É aqui que o lobo disse. Aqui está o degrau.
- Ah (ficou olhando a imagem). Ela pegou a moeda no chão e foi “compa um ciquete” Ninguém pode “come chiquete só o meu pai pode”. E daí ela a vovó tava domindo... A chapeuzinho foi “pa” casa dela e daí o gato pegou. Finalizou dizendo essas frases.

A quinta a ser chamada foi a ALUNA 3, estava bem nervosa, olhava para os lados, iniciei perguntando-lhe:

- Você se lembra o nome do livro? Sinalizando com a cabeça muitas vezes me mostrou que não.
- Não! Você me conta a história do jeito que você se lembra? Me mostra a história?! A pesquisadora lhe disse.

Então ela virou a primeira página, olhou-a, fiquei esperando alguns segundos não me falou nada, por isso decidi interferir questionando-a:

- Aqui o que será que ela está fazendo? Ah? De quem será que é esta história? Você sabe né? Mostrei apontando a personagem com o dedo, mas ela continuava quieta e colocou o seu dedo indicador na boca, então tomou coragem e falou:
- Chapeuzinho vermelho.
- Chapeuzinho vermelho, muito bem! A pesquisadora lhe falou.

Ela virou a página percebeu que era muito parecida com a anterior e seguiu adiante. Por um momento, observou com uma pequena ruguinha entre os olhos e lhe perguntei:

- Mas não era chapeuzinho vermelho? Como é que ela era?

Com a cabeça fez sinal de que não e disse:

- Amarela, me disse bem baixinho.
- E o que será que ela estava fazendo? Eu lhe perguntei.
- Correndo na grama, ela respondeu.

Mudou de página e perguntei:

- E agora, quem que é esta aqui?
- Chapeuzinho vermelho, disse ela.
- Porque será que ela apareceu? Eu lhe perguntei.

Então ela olhou para as imagens na página e resolveu seguir adiante na história e lhe disse:

- Você não se lembra?

Ela nem me respondeu, só ficou mirando a nova página.

- E aqui, lhe falei.
- Ela tava caminhando pela grama, correndo pela grama.

Virou uma página mais e lhe perguntei:

- E aqui?
- Chapeuzinho verde, me disse.
- O que ela está fazendo, lhe falei.
- Ela tá escondida, me disse rapidamente.
- Mas não é que é verdade, eu lhe disse num tom de surpresa.

Na nova página, lhe questionei sobre o que se passava.

- E aqui o que aconteceu?

Novamente, ela colocou o dedo na boca, ficou pensativa, olhava de um lado para outro, então apontei para uma personagem nova que aparecia na história e lhe disse:

- E aqui, o que ela está fazendo?
- É a mamãe, ela me respondeu.
- O que será que é isto que ela (mamãe) está dando para ela (Chapeuzinho vermelho)?

Ligeiramente, fez com os ombros que não sabia.

- Aqui será que é uma comida? Lhe afirmei.
- Sim, me disse rapidamente.

Ela foi para a próxima página, olhou e seguiu adiante mesmo eu insistindo para que me contasse o que se passava ali.

- Aqui o que está acontecendo? Lhe perguntei.
- O lobo está fazendo xiiii, ela falou fazendo referência para a personagem do lobo que coloca uma das mãos sobre a boca para mostrar que era para quem o visse ficar calado.

Indo para a página seguinte lhe questionei novamente sobre o que a personagem fazia e ela simplesmente me disse:

- Não sei.
- Então vamos para a próxima página, não tem problema, eu lhe disse calmamente.

Na nova página, ela olhava de um desenho a outro e disse:

- Ela (chapeuzinho vermelho) pegou uma moeda para comprar, apontando com seu dedo para a bola de chiclete que a personagem fazia com a boca.

Ao virar a página lhe perguntei:

- Quem que é esse aqui?
- Vovô, ela me disse.
- E o que o vovô estava fazendo, lhe perguntei.
- Dando um dinheiro pra compra um “chiquete”, respondeu trocando de página.
- E aí? Lhe perguntei.
- O vovô tava lendo jornal, ela me disse.
- Olha que legal! Eu falei para ela enquanto mudava de página.
- Aqui ela foi lá compra, mas não sei o que ela queria compra agora.

Então fechou o livro e terminou.

### **Novembro Dia: 11/11/2019 - Livro “Chapéu”.**

Neste dia convidei os alunos, após fazerem uma sequência de circuito psicomotor para irmos até a biblioteca para ouvirmos a história, eles pareciam estar bem cansados. Prontamente, eles se organizaram para escutar a história. Iniciei o livro lhes falando o título e o nome do autor.

Para contar esta história resolvi contá-la com bonecos, em que imitava as vozes da mãe e do menino, mesmo assim utilizava o livro para mostrar as diferentes situações que ali apareciam. Iniciei a história lhes dizendo:

- Amigos o nome desta história é Chapéu e quem escreveu ela foi Paul Hoppe. Esta história é muito legal, pois é uma aventura que o menino teve com o

chapéu. Um dia, Hugo achou um chapéu. Eu posso ficar com ele? Esse chapéu é tão legal! Um chapéu protege do sol. Um chapéu protege da chuva. Nas partes abaixo mostrei as páginas dos livros enquanto lia.

- Um chapéu é ótimo para caçar ratos e para fazer mágicas. Um chapéu pode ser um barco navegando, ou um trenó deslizando pela neve. Um chapéu pode salvar a vida de Hugo. Um chapéu pode transformar Hugo num artista. Um chapéu pode transformar Hugo em um superastro!

Neste momento, voltei a manipular o bonecos falando e com a ajuda de uma colega ela virava as páginas para nós:

- Mas Hugo, e se alguém precisar deste chapéu? Uma dançarina no palco. Um caçador na África. Um menino na neve. Um naufrago numa ilha. Um mágico sem truques. Uma avó apavorada! Uma moça encharcada. Um salva-vidas ao sol. Hugo pensou em cada um deles...

### **Novembro Dia: 15/11/2019 - Livro “Anton sabe fazer mágica”.**

Na história “Anton sabe fazer mágicas”, as crianças demonstraram uma atenção maior do que nas outras histórias, durante a contação estavam muito curiosos em descobrir qual seria a mágica que a personagem iria realizar. Em diferentes momentos, o ALUNO 7 e o ALUNO 8 lembravam sobre o dia que o mágico foi até a escola para fazer mágicas e que tinham gostado muito, pois como Anton, o mágico também tinha feito aparecer um pássaro num passe de mágica.

- Olha só essa história legal que eu vou contar para vocês amigos. Essa história é do menino Anton. Olha aqui o Anton.
- Com quem mais o Anton está aqui na capa do livro? Lhes perguntei.
- Com o passarinho, disse a ALUNA 1.
- Com o passarinho e com uma... Continuei lhes chamando atenção para capa.
- Com uma árvore, disse a ALUNA 1.

Então, virei uma página e comecei lendo:

- O nome desta história é Anton sabe fazer mágicas de Ole Könnecke. Lá vem o Anton. Ele tem um chapéu de mágico. E é de verdade. Agora Anton vai fazer mágica. Ele quer fazer alguma coisa sumir. O que será que ele quer fazer sumir, lhes perguntei.
- A árvore, falaram a ALUNA 2 e a ALUNA 5.

- A árvore, muito bem! Mas será que ele vai conseguir fazer sumir a árvore? Ela vai caber no chapéu dele? Tu acha que não ALUNA 2, perguntei para ela.
- Não, negou com a cabeça e disse bem baixinho.
- Ela é muito grande, ressaltou a ALUNA 5.
- Mas o que é muito grande? Quis saber.

E juntos afirmaram que se tratava da árvore.

- Mas o chapéu dele é grande ou é pequeno? Perguntei-lhes.
- Pequeno, juntos responderam.
- Então será que num passe de mágicas vai caber dentro do chapéu dele? Perguntei-lhes.
- Não, disse a ALUNA 5.
- Vai ficar pequeno, disse vagarosamente a ALUNA 1.
- Vamos descobrir, eu disse ainda.

Seguindo a leitura eu falei:

- Anton olha bem para a árvore. Então ele faz a mágica. Que estranho, a árvore ainda está ali! Estiquei os braços e mexi os dedos para parecer que ia fazer a mágica enquanto falava.
- Ela é muito grande, disse o ALUNO 7.

Continuando a leitura disse para eles:

- Vocês tem razão a árvore é muito grande. Vai ver que a árvore é muito grande.
- Eu tenho duas árvores de amora e eu tenho pitanga, nos contou o ALUNO 7.
- Hm, é bem gostoso comer amora, lhes falei.
- O meu vô também tem pitanga, disse a ALUNA 1.
- O meu vô tem flores de remédio e pra comer, disse E. Acredito que ela estava falando de Ora-pro-nobis, pois sua mãe certo dia já havia oferecido algumas mudas.
- Na minha casa tinha abacate, é muito bom, que ele tem abacate que é mais diferente, que é mais bom que todos, nos contou o ALUNO 8.
- Hm, eu adoro abacate também, falei pra ele.
- Eu adoro comer beterraba, se lembrou a ALUNA 1.
- Chegou um passarinho. Ele é menor. Anton sabe fazer mágica.

Resolvi iniciar novamente a história e fiz os gestos de novo com um pouco de suspense segui lendo:

- O passarinho sumiu. Anton sabe fazer mágica.
- Eu vi, disse o ALUNO 7.

Virando a página eu falei:

- Lá vem o Lucas. Eu sei fazer mágicas, eu sei fazer mágicas, eu sei fazer mágicas, Anton grita para Lucas. Sabe nada, diz Lucas. Sei sim, diz Anton. Não sabe, diz Lucas. Vou fazer você sumir, cabum eu gritei! Diz Anton.
- Cabum, imitou-me o ALUNO 7.

Iniciando meu movimentos para mostrar que uma mágica ia ser feita eu disse:

- Anton faz a mágica e... Lucas sumiu. Anton fez Lucas sumir. Mas ele não quer que Lucas desapareça. Vamos ver o que aconteceu na história, ver se vocês se lembram?

Voltando algumas páginas fui mostrando as páginas para eles me falarem o que acontecia.

- Aqui primeiro ele estava caminhando com seu chapéu de mágico. e aqui o ele quis fazer? Falei dando o primeiro passo.
- Mágica, disse o ALUNO 8.
- Qual mágica, perguntei-lhes.
- A árvore, gritou a ALUNA 3.
- Ele queria fazer "sumi", disse o ALUNO 7.
- A árvore era muito grande, lembrou a ALUNA 5.
- Muito bem ele queria fazer desaparecer a árvore, lhes falei.
- Mas ele não conseguiu, disse o ALUNO 8 enquanto eu falava e os demais diziam que não juntos.
- E o que ele tentou fazer sumir depois? Quis saber.
- O passarinho, disse a ALUNA 3.
- E ele conseguiu? Perguntei-lhes.
- Sim, todos falaram juntos.
- E depois quem estava vindo? Perguntei-lhes.
- O Lucas, afirmou a ALUNA 5.
- O que o Anton fez com o Lucas? Quis saber.
- Desapareceu, disse o ALUNO 7.

Continuando na próxima página eu li:

- Primeiro eles conversaram mas o Lucas não acreditou. E o Anton disse eu sei sim. Anton quer fazer Lucas aparecer de novo. Mas esse não é Lucas. Ou é?

- O passarinho, gritou a ALUNA 3.
- É você, Lucas? Ele não quer que Lucas saia voando. Ele não quer que o Lucas saia voando, então o que ele fez? Aonde colocou o passarinho? Por que ele fez isso? Perguntei-lhes.
- Chapéu, disse a ALUNA 3.
- Porque não era, disse a ALUNA 1.
- Porque achou que o Lucas era o passarinho, falamos todos juntos.

Seguindo a leitura eu lhes disse:

- Lá vem as meninas e Lucas. O passarinho de Greta sumiu. Nina está ajudando a procurar. Lucas também. Vou fazer o passarinho aparecer de novo, diz Anton. Ha, ha, diz Lucas.

Chamei a atenção deles para Nina e lhes perguntei o que a menina estava segurando.

- Gaiola, disse a ALUNA 5.
- Ela está tão triste que os amigos foram ajudar ela a procurar o passarinho. Então Anton faz a magia. Eu falei.
- Olha ali ele veio, falou empolgada a ALUNA 5.  
Finalizando eu li a última parte.
- O passarinho aparece. Anton sabe fazer magia. Olha só que legal essa história.
- Agora a gente pode ver? Disse o ALUNO 7.
- Não eu que quero, disse a ALUNA 5. em tom de choro.
- Eu também quero, gritou a ALUNA 1.
- Calma amigos eu tenho mais livros aqui em cima, lhes falei encerrando nosso momento de leitura.

### **Novembro Dia: 18/11/2019 - Livro “Anton e as meninas”.**

Neste dia, eu e as crianças realizamos a leitura do livro dentro da sala, enquanto os demais alunos da turma foram para outro local da escola. Inicialmente lhes pedi para que se sentassem sobre o tapete da sala para iniciarmos a história.

Quando peguei o livro em minhas mãos e lhes mostrei, a ALUNA 5 imediatamente me falou que:

- Eu já “conheci” essa.

- Não, esta é outra história do nosso amigo, lhei respondi rapidamente, vendo que ela se lembrou da história que Anton sabe fazer mágica que já havíamos lido juntos.

Após este momento iniciei a história dizendo:

- O nome desta história é Anton e as meninas, de Ole Könnecke.

Imediatamente após eu ler o título da história e dizer o nome do autor, o ALUNO 7 nos disse:

- Não tem só a história das meninas, enfatizou ele lembrando da outra leitura. Então, novamente expliquei:
- Vocês se lembram que a gente leu a história Anton sabe fazer mágicas, e ele fazia mágica, fez o amigo sumir e o passarinho aparecer, lembram?
- Então esse não é, afirmou a ALUNA 1.
- Isso aí, não é o mesmo, agora esse livro aqui é Anton e as meninas, mas o que será que Anton tá fazendo aqui na capa do livro? Eu lhei falei.
- Tá andando, disse a ALUNA 1.
- Tá andando, falei confirmando que estava certa, e ainda perguntei o que ele tinha nas mãos.
- Uma pá, falou o ALUNO 7.
- Muito bem, e o que mais ele tem aqui com a pá? Eu quis saber.
- Um balde, disse a ALUNA 1.
- Mas então o que será que ele vai fazer com um balde, uma pá e com um potinho? Lhei perguntei.
- Vai “escava”, disse o ALUNO 7.
- Vai pega a areia “pa” fazer comida... Ah um castelo de areia, afirmou a ALUNA 1.
- Hm, será que ele vai fazer isso, vamos descobrir?
- Vai, afirmou a ALUNA 1 novamente.

Quando chegou a primeira página li o título novamente e lhei perguntei quantas meninas havia ali e conjuntamente todos falaram juntos, apesar da timidez que pairava no ar:

- Duas.
- Duas muito bem. Lá vem o Anton. O que tem aqui nesta página? Lhei perguntei.
- Uma cadeira, disse a ALUNA 1.

Como em um tom de espanto, ao olhar a página a ALUNA 5 falou:

- Ahh, cortaram a árvore!
- Nossa bem observado, lhes respondi.

Por sua vez, o ALUNO 7 falou que:

- Tem que corta a árvore porque meu pai tem uma moto que corta a árvore, lembrou o ALUNO 7 fazendo o movimento de corte com suas mãos.
- Tem um “pequenique”, disse E. interrompendo o colega.
- Será que é um pequenique? Lhes perguntei.
- É uma caixa de areia, disse a ALUNA 1.
- Achei que era um “pequenique”, retrucou a ALUNA 5 olhando para a ALUNA 1.

Continuando a leitura lhes falei:

- Anton está feliz da vida. Porque será que ele está feliz?
- Porque ele ama isso, respondeu rapidamente o ALUNO 7.
- Isso o que? Lhe retruquei.
- Ele ama brincar no parque, disse a ALUNA 5.

Após repetir as palavras da ALUNA 5 segui a leitura dizendo que:

- Anton tem um baldinho.
- Baldinho? A ALUNA 5 falou imitando-me.
- Anton tem uma pá. Aqui o Anton está com as coisas dele e aqui ele está chegando na caixa para.... Lhes falei e mostrei a página chamando sua atenção para Anton de um lado da página e as meninas do outro lado.
- Brincar, completaram as crianças enquanto eu parava a leitura para fazer um suspense.
- Muito bem ALUNA 3, parabeneizei a menina para incentivar sua fala, por ter me respondido.

Continuando a história lhes falei:

- Anton tem um carro grandão. Nossa que carro enorme! Aqui ele está brincando em volta das... Meninas, todos me responderam em conjunto. Mas as meninas não olham. O Anton vai pra lá, o Anton vai pra cá e as meninas nem, nem pro Anton. Porque será?
- Porque elas tão brincando, diz a ALUNA 5.

Na próxima página lhes digo que:

- Anton sabe pular alto.
- O ALUNO 7 me interrompe e fala:

- Daí eu brinco de bola, daí eu brinco de de pegar.
- Sabia que eu brinco de avião, avisa o ALUNO 8 abrindo os braços para demonstrar. Daí um dia eu brincar com um brinquedo bem lindo, é um...

Ficou calado pois a ALUNA 5 começou a contar que:

- Eu brinquei com minha vó um dia e ninguém me viu brincando.
- Deixa eu falar, meio brabo disse o ALUNO 8.

Quando o tempo começou a fechar, os interrompi e lhes perguntei:

- Olha só como o Anton é forte, até um galho ele levantou. Vamos ver o que o Anton já pegou para chamar a atenção das meninas? Porque as meninas não olham?

Neste momento, voltamos algumas páginas do livro e vamos vendo o que ele já pegou para que as meninas prestem atenção nele. E começo falando que:

- Vamos ver o que ele pegou para chamar a atenção das meninas, e as meninas não olham?! Primeiro ele pegou a...
- Pá, disseram rapidamente a ALUNA 1 e o ALUNO 8.
- Elas não olharam, eu enfatizo. Depois ele pegou...
- Carrinho, num som único as crianças responderam.
- Elas olharam? Eu perguntei.
- Não, responderam juntos novamente.
- E depois o que ele fez? Eu quis saber ainda.
- Parado, respondeu baixinho o ALUNO 8 e em seguida os colegas repetiram.
- E elas olharam pra ele? Perguntei.
- Não, todos responderam baixinho e ainda alguns fizeram sinal com a cabeça negativamente.
- E depois o que ele fez? Perguntei mais uma vez.
- Pulou bem alto, gritou a ALUNA 3.
- Nossa muito bem! E elas olharam para ele ALUNA 3? Falei para ela para mais uma vez incentivar que falasse mais.
- Não, falou a ALUNA 1 mais rápido que a colega que apenas respondeu acenando com a cabeça.
- Então, ele quis mostrar como ele era forte, o que ele pegou? Lhes perguntei.
- Um galho, falaram a ALUNA 1 e a ALUNA 3 que estava cada vez menos tímida.
- Depois que ele pegou o galho as meninas olharam para ele? Quis saber.

- Não, responderam juntos novamente.  
Continuando a ler as últimas páginas do livro eu leio:
- Anton desliza de frente pelo escorregador, e de barriga para baixo e de olhos fechados... Shiuuuu ênfase e ainda falo o que foi que ele fez?
- Escorregou, disse a ALUNA 3 bem atenta, enquanto os colegas imitavam meu último barulho e movimento que tinha feito com as mãos.
- Isso mesmo, ele escorregou de barriga para baixo. Nossa que emocionante, eu disse.
- Daí minha mãe e meu pai, daí e daí minha mãe e meu pai começaram a... começou a falar e a fazer gestos mostrando que seus pais tinham o rodado em algum brinquedo algum dia, nos comentou o ALUNO 7.
- E aqui quando ele desceu do escorregador as meninas olharam para ele? Eu perguntei uma vez mais.
- Não, responderam juntos novamente.
- Mesmo assim as meninas não olham. Anton fica chateado, triste aborrecido que as meninas não olham pra ele. Anton vai construir uma coisa. Olha aqui ele pegou uma porção de coisas e o que é que ele pegou? Perguntei por fim apontando para o livro os objetos enquanto todos iam me falando que ele tinha pegado. Um galho, uma tábua, um carrinho. O que será que ele vai construir, lhes pergunto.
- Ele vai fazer uma casa , gritou rápido a ALUNA 5.
- Anton constrói uma casa. Anton constrói a maior casa do mundo. Nossa vocês sabem o que aconteceu com a casa do Anton? Pergunto-lhes fazendo mistério.

Com a cabeça eles respondem que não, parecendo estarem ansiosos para descobrir, pois a cada momento se aproximavam mais do lugar em que eu estava sentada.

- A casa cai e Anton chora. Porque ele começou a chorar? Quis saber.
- Porque quebrou tudo a casa, lembrou o ALUNO 8.
- A casa caiu, disse a ALUNA 1.
- E ele fez assim, disse a ALUNA 5 fazendo barulho de choro.

Continuando a leitura eu falo:

- Então as meninas olham. Agora que ele caiu enfim as meninas olham para ele. Anton ganha um biscoito. As meninas olharam para ele, elas levantaram e foram dar um...
- Biscoito, respondem às crianças.
- Porque será que elas deram o biscoito para ele? Perguntei-lhes.
- Porque biscoito sara, disse o ALUNO 8.
- Porque ele tava triste, complementou a ALUNA 1.
- Vocês acham que depois que ele comeu o biscoito ele vai ficar feliz? Continuei perguntando.
- Sim, falou o ALUNO 7.
- Então vamos descobrir agora. Então, as meninas convidam Anton para brincar. Anton se diverte. Lá vem o Lucas. O que o Lucas está carregando agora? Perguntei-lhes.
- Um avião, disse a ALUNA 1.
- Um avião? Parece um carro enorme, eu quis enfatizei.
- E as meninas olharam para Lucas? Perguntei-lhes.
- Não, eles me responderam.
- Porque as meninas não olharam para o Lucas e para o Anton antes? Quis saber.

Nesse momento, a ALUNA 1 levanta os braços fazendo sinal que não sabe, enquanto os colegas ficam calados. Então, resolvi lhes dizer que:

- Porque elas estão tão concentradas brincando que elas não perceberam que os amigos chegaram.

Voltando algumas páginas com o intuito de que eles também se dessem conta deste fato lhes perguntei:

- O que ele tá fazendo aqui?
- Ele tava brabo, disse a ALUNA 1.
- E depois, lhes perguntei virando a página.
- Uma casa, falaram o ALUNO 7 e a ALUNA 1.
- A casa dele deu certo? Perguntei-lhes.
- Não, responderam-me juntos com palavras e virando a cabeça para os lados.
- E o que aconteceu depois que a casa dele não deu certo? Eu falei.
- Caiu, me falaram juntos.
- Ele começou a chorar também, ressaltou a ALUNA 5.

- Muito bem! Caiu e ele começou a chorar. E o que as meninas fizeram quando viram ele chorando? Perguntei-lhes.
- Dão um biscoito, diz a ALUNA 1 sem olhar para a página.
- Foram brincar juntos e não viram o amigo depois, a ALUNA 5 falou bem baixinho.

**Novembro Dia: 22/11/2019 - Livro “O sonho que brotou”.**

Antes de iniciar a história conversei com as crianças que iríamos nos juntar para escutar uma história muito legal, mas que para isso, precisava da colaboração de todos, que não falassem ao mesmo tempo, para que conseguíssemos ouvir a história. A seguir, mostrei o livro para todos e lhes disse:

- Olha que linda a capa desta história! Vocês sabem como é o nome desta história?
- Não, em conjunto as crianças responderam. Então lhes disse:
- O sonho que brotou, de Renato Moriconi. Não é linda a capa do livro, qual é a sua cor?
- Vermelha, gritaram o ALUNO 7 e a ALUNA 1 e bem depois o ALUNO 6 também falou.
- Vermelho, preto no branco, resolveu acrescentar o ALUNO 6.
- O que será que tem nessa capa? Lhes questionei.
- Uma pessoa, disse o ALUNO 7.
- Uma árvore e uma pessoa, disse a ALUNO 1.
- O que será que está escrito aqui dentro da árvore? Perguntei fazendo menção ao título do texto.
- Eu não sei, responderam todos, alguns responderam com a cabeça outros falaram.
- Uma história, a ALUNA 2 disse rapidamente.
- Uma história, falei em um tom de dúvida.
- O sonho, gritou a ALUNA 5.
- O nome desta história é o sonho que brotou, sabe o que está escrito aqui dentro? O nome da história, lhes falei.

Enquanto eu terminava de falar alguns falaram que:

- Eu já sei, disse a ALUNA 1.
- O sonho que brotou, falaram o ALUNO 7 e a ALUNA 5.

Virei a página e lhes perguntei:

- O que tem aqui nesta página?
- Vermelho, disse E.
- Uma árvore de maçã, disse L.B. e M.B.
- Um prédio, disse E.
- Casas, falou L.L.
- Será que o castelo e as casas são parecidas? Lhe questionei.
- Não, todos falaram quase que ao mesmo tempo.
- E um nome, disse o ALUNO 6 referindo-se à frase que tinha.
- Era uma vez uma menina que adorava sonhar. Aonde quer que ela fosse, levava canetinha e papel. Desenhava tudo o que via. O que ela estava fazendo?
- Desenhando, o ALUNO 7, a ALUNA 5 e o ALUNO 6 responderam.
- Aonde será que ela está desenhando?
- Na casa dela, disse a ALUNA 1 rapidamente.
- Mas em que lugar da sua casa? Lhes perguntei.
- Na mesa, disse o ALUNO 6.
- Mas em que lugar da casa dela? Eu quis saber.
- No quarto disse o ALUNO 8.

No decorrer das páginas, a menina passou por um museu, por um parque então pedi que eles contassem comigo quantas pessoas tinham na roda gigante. Após realizarmos a contagem juntos descobrimos que havia nove pessoas ali. E o ALUNO 6 falou:

- A menina tá lá em cima.

Continuando a história lhes falei:

- Ela viu os quadros no museu e começou a desenhá-los. Todos os anos, a menina passava férias na casa da avó e entrava onde amigos?
- No ônibus disse a ALUNA 1.
- Saía da cidade e ia pra cada da?
- Vovó, respondeu rapidamente a ALUNA 5.

Continuando a história eu falei:

- Como não tinha lição de casa para fazer, desenhava por horas e horas. Quem está aqui?
- A vovó, como num coral falaram.

- E o que ela está fazendo?
- Colando na parede os desenhos, disse M.B.
- Alguém consegue ver o que ela desenhou aqui? Lhes perguntei.
- É papel, disse E.
- É um papel, papel, papel, ficou dizendo o ALUNO 6.
- Uma pessoa, disse o ALUNO 8.
- Agora vou contar pra vocês o que ela desenhou. Aqui ela desenhou a vovó, aqui ela desenhou um tucano, aqui um papagaio, aqui ela desenhou uma casa, aqui uma vaca, aqui um passarinho, aqui uma flor e aqui um porquinho (fiz o barulho do porquinho). Eu lhes falei.

Mas adiante, na próxima página lhes disse em tom de mistério:

- Certa noite, a menina sonhou. Assim que acordou, desenhou seu sonho. Aquele era um desenho diferente. Por isso, foi guardado em um lugar especial, como se guarda um tesouro.
- Eu nunca vi um tesouro, falou o ALUNO 6.
- Eu tenho um tesouro, disse o ALUNO 7.
- Eu também tenho um tesouro, falou o ALUNO 8 para o ALUNO 7.

A história do tesouro os deixou muito agitados, então comecei a ler mais alto a próxima página e falei:

- O tempo passou...O tempo passou...O tempo passou...O tempo passou... Um dia, a menina voltou a casa da avó e não pode acreditar no que viu: seu desenho tinha brotado!!! Porém, faltava alguma coisa.

Apavorada a ALUNA 5 falou:

- Cortou a árvore!

Resolvi voltar algumas páginas, para que relembassem que a menina tinha desenhado e enterrado o seu desenho de castelo ao lado da árvore e ficaram fascinados quando voltei para a página certa que estávamos olhando e descobriram que ali havia brotado um lindo castelo.

- Nasceu um castelo, falou o ALUNO 8.
- Naquela mesma noite, a menina sonhou.

Empolgados me falaram ao mesmo tempo que ela desenhou uma árvore, quase não consegui finalizar a história porque começaram a levantar para olhar o livro mais de perto e a querer falar juntos sobre a árvore e o castelo.

E assim, em meio ao falatório dos alunos tentei finalizar a história dizendo:

- Assim que acordou, desenhou seu novo sonho e o guardou. O tempo passou. E a menina continuou desenhando... E sonhando.

**Novembro Dia: 25/11/2019 - Livro “Um som animal... Animais do nosso entorno”.**

Antes de iniciar esta história peguei o livro e comecei a dar uma olhada nele mais uma vez, quando me dei por conta, mesmo sem os chamar, quando me viram pegando o livro começaram a sentar-se em minha frente. Então, rapidamente iniciei a leitura do livro dizendo assim:

- Um som animal! Animais do nosso entorno e quem escreveu esta história foi a Lô Carvalho. Vocês sabem quem são os animais do nosso entorno amigos?
- Siiimm, responderam juntos.
- Então me expliquem o que são, eu lhes disse.

Prontamente a ALUNA 1 apontou para a colega do lado e falou:

- Ela também disse.
- Então eu vou explicar para vocês. Os animais do entorno são os animais que estão na nossa volta, ao nosso redor, eu lhes contei.
- O sapo, retrucou o ALUNO 6.
- A borboleta, falou a ALUNA 5.
- O sapo vivi em nossa volta, disse o ALUNO 7.

Chamando a atenção deles para a capa, lhes falei:

- Olha que linda esta capa! Que cores a gente tem nessa capa?
- Roxo, disse a ALUNA 1.
- Vermelho, disse a ALUNA 5.

E assim fui apontando para as cores na capa e foram me falando juntos às cores, em seguida quis saber o que mais tinha na capa.

- Um sapo, gritou a ALUNA 5 antes que os colegas pudessem falar.
- Muito bem! E porque tem um sapo na capa? Quis saber.
- Porque é a história do sapo, disse a ALUNA 1.
- Mas será que é só do sapo a história? Lhes perguntei.
- Não, juntos responderam, mas a ALUNA 5 ainda ressaltou que era sobre todos os animais.

Apontando para o título do livro lhes perguntei:

- E o que será que tá escrito nesta parte aqui?

- Eu não sei, disseram a ALUNA 3 e a ALUNA 5.
- Sapo, disse o ALUNO 6.
- Aqui tá escrito o nome do livro e qual é seu nome mesmo? Indaguei-os.
- Sapo, persistiram em dizer a ALUNA 5 e o ALUNO 6 enquanto os demais ficavam observando.

Após me dizerem o que pensavam que fosse, repeti o nome da história e ressalttei de novo sobre o que era entorno. A maioria repetiu que eram os animais da nossa volta, mas o ALUNO 8 falou que era os que estavam na nossa frente.

Logo na primeira folha havia uma mensagem da autora que resolvi ler para eles.

- Olha aqui tem uma mensagem! Vamos descobrir o que tem nela? Este livro foi feito para as crianças que adoram pular como um sapo, voar como um gavião, piar como uma coruja, especialmente a Bi e o Fê que tanto gostam de virar outros bichos.

Nesta página também tinha a foto da autora então lhes apresentei ela também.

- A Lô Carvalho foi a moça que escreveu este livro e que deixou uma mensagem para as pessoas que fossem ler o livro.

Para chamar suas atenções a cada página fazia um tom de surpresa em minha voz. A história começava com o sapo então lhes falei:

- Olha aqui! Este é o som do sapo coachando. Como ele faz?
- É um sapo, disse a ALUNA 5.

Neste momento todos começaram a coachar e subir e descer seus troncos imitando os sapos com leves risadinhas.

- Quantos sapos a gente tem na imagem? Quis saber.

Em conjunto responderam que havia dois sapos, alguns ainda levantaram dois dedos para me mostrar. Então lhes convidei a contar para ver se estava certo, fui apontando com os dedos para os sapos e contamos juntos.

- Qual destes sapos é o maior? Perguntei.
- O verde, falou primeiro a ALUNA 5, mas o ALUNO 6 falou também logo em seguida.
- E que cor é o outro sapo? Perguntei.
- Vermelho, falou a ALUNA 1.
- Vermelho ou laranja, lhe retruquei.
- Laranja responderam em conjunto.

Virando a página eu li:

- E este é o som do grilo cricrilando. Cri.Cri.Cri.Cri.
- O meu vô matou um desse, falou prontamente a ALUNA 5 e fico repetindo isso muitas vezes para os colegas.
- Então ele matou um grilo? Falei.
- Um grilo, uma cobra e um lagarto. E a minha mamãe também matou uma cobra acrescentou a ALUNA 5.
- Daí eu vi uma barata, falou o ALUNO 6.

Novamente realizamos a contagem dos grilos em conjunto e observamos sua cor.

- Adivinha? Este é o som do gafanhoto quando chichia. Chi.Chi.Chi.Chi. Fui lendo e fazendo este som para que prestassem atenção novamente, pois ficaram muito empolgado e começaram a falar todos juntos para os colegas sobre animais, muitas coisas diferentes.

Rapidamente o som chichi tomou conta dos pequenos que começaram a fazê-lo também.

- A mosca zumbe. Zuzuzuzuzuuz. Meu Deus quantas moscas tem, vamos contar quantas moscas tem?

Juntos descobrimos que havia quatorze moscas, então os convidei para relembarmos quais animais vimos até ali e prosseguimos com a história.

- A abelha zunzuna. ZZZZZZZ. E o que tem aqui na árvore? Quis saber.
- O mel, falaram a ALUNA 5 e a ALUNA 2.
- E isto aqui aonde elas estão indo? Perguntei para a professora que estava do lado e ela falou que era uma colmeia, mas já havia alguns gritinhos de alguns afirmando que era uma colmeia.
- A casa delas, disse a ALUNA 1.
- E o que é a colmeia amigos? Quis saber.
- É a casinha delas, disse a ALUNA 1 novamente.
- É o lugar das casas das abelhas, falou o ALUNO 7.
- Eu já uma abelha lá na minha casa, fiquei surpresa quando falou a ALUNA 4, pois ela devido a sua timidez expressa-se pouquíssimo.

Continuando a leitura eu li e logo começaram a realizar o próximo som comigo.

- A cigarra canta e zizia. Zizizizzi. Você sabia que o gavião guincha. Guimguim. E que o gambá também guincha? Guimmguimm.
- Ele tira fedor, gritou a ALUNA 5.

- O que tem o gambá? Retruquei ela.
- Ele tira fedor, afirmou a ALUNA 5 mais uma vez.

Demos alguma risadas juntos e continuei a leitura e as crianças em cada som continuaram a repeti-los foi bem divertido, principalmente na hora da cobra em que começamos a nos retorcer.

- Você já ouviu uma coruja piar? UUUUUHH.VE uma cobra silvar. Tstssss. Este é o canto do Bem-te-vi. Bem-te-vi, bem-te-vi. E, olha só, o pernilongo também canta... Zzzzzzz.

### **Novembro Dia: 29/11/2019 - Livro “Sou a maior coisa do mar”.**

No dia que fomos realizar esta leitura fomos para baixo de uma sombra gostosa de uma árvore, quando os alunos notaram que eu estava chegando com o livro na mão a maioria deles veio ao meu encontro.

O ALUNO 8 veio logo correndo pois acabava de entrar em conflito com um de seus colegas e queria receber um conforto, já a ALUNA 1 parou em meu lado e falou:

- Deixa eu contar? E ficou ali parada me olhando.
  - Deixo sim você contar a história depois para seus colegas.
- Comecei a história lhes mostrando a capa e lhes dizendo:
- O nome desta história é Sou a maior coisa do mar de Kevin Sherry. Olha só o que a gente tem aqui amigos?
  - Polvo, disse a ALUNA 3.
  - Muito bem, um polvo, disse para ele. E que cor é o polvo?
  - Azul, responderam a ALUNA 1 e o ALUNO 6.
  - Que linda a capa deste livro né amigos? Eu lhes falei.
  - Sim, respondeu a ALUNA 1, enquanto os outros faziam que sim com a cabeça.
  - Fala quem que escreveu, disse a ALUNA 1 perguntando pelo autor.
  - Kevin Sherry, repeti o nome o do autor, enquanto ela me olhava com um sorriso rápido.

Fomos para a primeira página e iniciei a leitura:

- Sou uma lula gigante e sou grande.
- Assim, disse o ALUNO 6 abrindo os braços referindo-se ao tamanho do animal.

- E ela também é grande do que aqueles bichinhos ali, afirmou o ALUNO 7 referindo-se a pequenos animais que tinham na imagem com a lula.

Seguindo na leitura do texto eu falei:

- Sou maior do que estes camarões, nossa quantos camarões temos aqui! Sou maior do que estes mexilhões.
- O mexilhões são mais pequeno, ressaltou o ALUNO 7.

Com os olhos vidradinhos nas imagens a ALUNA 1 começou a falar comigo as frases e o animal quando o reconhecia e mesmo antes de eu iniciar a frase ela começava.

- Sou maior do que este caranguejo. Sou maior do que aquela água-viva.
- Água-viva também tem, disse o ALUNO 7.

Nesse momento o ALUNO 8 também começou a falar as frases conosco.

- Sou maior do que estas tartarugas. Sou maior do que este polvo. Sou maior do que aquele tubarão (psiiii).
- Tubarão, gritou a ALUNA 3.
- O tubarão é muito grande, afirmou o ALUNO 7.
- Vamos ver quais animais já passaram pela nossa história amigos?

Quando eles assentiram com a cabeça começamos e eu lhes perguntei:

- Qual que foi o primeiro animal que apareceu amigos?
- Polvo, disse o ALUNO 6.
- Lula, disse a ALUNA 1.
- E depois da lula quem é que apareceu? Perguntei-lhes.
- Os “camarões”, falou a ALUNA 3.
- Camarões muito bem, lhe falei. Depois apareceu os mexi...
- Mexilhões, falamos todos juntos.
- Depois o caran... gueijos, dissemos todos juntos.
- E quem apareceu depois foi a água... água-viva falamos juntos.
- E depois as ... tartarugas em conjunto falamos.
- E depois o ... polvo, falamos juntos novamente.
- E agora? Perguntei-lhes.
- Tubarão, gritaram juntos.

Seguindo a leitura do texto lhes falei:

- Muito bem! Sou maior do que este peixe. Aquele peixe, este peixe, e aquele peixe.

- É um tubarão, falou alto o ALUNO 6.
- Parece um tubarão, mas agora é um peixe, lhes expliquei.
- Parece um golfinho, disse a ALUNA 3.
- Sou a maior coisa que há no mar. Nossa como ele é grande! Eu lhes disse fazendo que ia comer eles com os braços. E o que é isso? Quem será que comeu ele?
- A baleia, disse o ALUNO 6.
- Muito bem, olha aqui a baleia, engoliu ele todinho, disse enquanto fazia barulhos que estava comendo os animais.
- Comeu a cabeça dele, falou o ALUNO 6.
- Olha só o que tinha na barriga da baleia, falei num tom de espanto.
- Os amigos, falou a ALUNA 1.

E fui apontando para os animais que estavam na barriga da baleia enquanto eles falavam juntos.

- Camarões, peixes, tartarugas, água-viva e o polvo.
- E aqui essa barbatana é de quem?
- Tubarão, falou o ALUNO 6.
- A baleia comeu até o tubarão. Sou a maior coisa que há nesta baleia. Lhes falei em um tom de risada como que fosse a baleia que afirmasse a última frase.
- Então quem é a maior coisa do mar? Lhes perguntei.
- A baleia, responderam juntos e a ALUNA 1 já foi levantando para pegar o livro.

**Dezembro Dia: 02/12/2019 - Livro “Não é uma caixa”.**

Para realizar a leitura desta história, convidei os alunos para nos sentarmos embaixo de uma grande árvore nos fundos da escola. Após todos as crianças se posicionarem iniciei a leitura lhes dizendo assim:

- O nome desta história é “Não é uma caixa” e quem escreveu esta história foi Antoinette Portis. Olha só, o que tem na capa desta história?
- Um guri, disseram a ALUNA 1 e a ALUNA 2.
- Será que é um guri? Perguntei-lhes.
- Não, disse o ALUNO 7.
- Não é uma menina, disse a ALUNA 5.

- Vamos descobrir? Perguntei-lhes novamente.

- Não é uma caixa, gritou o ALUNO 6.

Neste momento todos começaram a falarem juntos as suas hipóteses.

- Aonde está escrito o nome do livro na capa? Aqui, aqui ou aqui? Fui apontando para diferentes lugares até que o ALUNO 6 disse:

- Ali embaixo (Nome do autor) e ali em cima (título da história), afirmou o ALUNO 6.

- Que cor que está escrito? Perguntei-lhes.

- Vermelho e preto, respondeu o ALUNO 6.

- Isso aqui no vermelho está escrito o nome do livro, que é não é uma caixa, respondi-lhe.

Abri o livro e mostrei-lhes que tinha o nome da história novamente e ali também tinha uma caixa e perguntei-lhes:

- Aqui saiu uma coisa da caixa, o que saiu?

- Coelho, disse o ALUNO 6.

- É um menino ou é um coelho, perguntei-lhes, pois anteriormente estavam discutindo se era uma menina ou menino.

Iniciei a história dizendo:

- Por que você está sentado numa caixa. Olha aqui ele está dentro de uma caixa. Não é uma caixa. O que virou?

- Um carro, disse a ALUNA 3.

- Um carro de corrida, disse o ALUNO 7.

- O que você está fazendo em cima dessa caixa. Não é uma caixa. É o monte do coelho. Porque você está molhando uma caixa? Hm, ele está com uma mangueira molhando a caixa. Já disse, não é uma caixa. O que é? Perguntei-lhes.

- Uma casa, disse a ALUNA 2.

- Não é um prédio, afirmou a ALUNA 1.

- O que ele está acontecendo com o prédio? Quis saber.

- Ele tá molhando, disse a ALUNA 1.

- Porque ele está molhando o prédio? Perguntei-lhes.

- Porque tem fogo, disse o ALUNO 6. Os colegas falaram juntos só fogo.

- Porque tem fogo! E quem é que apaga o fogo? Eu lhes disse.

- Bombeiro, gritaram juntos.

- Sabia que eu já fiz um bombeiro com a minha mãe, lembrou a ALUNA 5.

Nesse momento as crianças começaram a contar todos ao mesmo tempo que já tinham visto um bombeiro. Então resolvi continuar a história falando assim:

- Ué, agora você está vestindo uma caixa? Não é uma caixa. Hm... em tom de suspense perguntei sobre as roupas da personagem.
- Um robo, falaram juntos.
- É legal esse robo? É um robo humano ou é um robo coelho? Perguntei-lhes.
- Sim. Coelho, falaram juntos.
- Você ainda está enfiado nessa caixa? Nãããããõoooo é uma caixa. Eu li para eles.
- Um barco, gritou o ALUNO 6.
- O que? O que ela se transformou? Num barco e aquele virou um... Quis saber.
- Pirata, disse o ALUNO 6.
- E aqui? Perguntei-lhes.
- Um elefante, disse a ALUNA 1.
- Caixa se transformou num elefante, afirmei.

Nas páginas que seguiam havia imagens do coelho e as transformações da caixa e uma por uma em conjunto fomos olhando-as e falando o que eram. Primeiro apareceu elefante, balão e navio.

- Bem, afinal o que é isso então? O que será que é? O que ela é? É a minha não-é-uma-caixa! O que ela se transformou? Perguntei-lhes.
- Num foguete, gritou o ALUNO 6.
- Então se a gente quiser pegar uma caixa e transformar em carrinho a gente pode. Se a gente quiser pegar uma caixa e transformar em um morro para a gente subir, a gente pode. Se a gente quiser pegar uma caixa e transformar em um prédio, para a gente se transformar em um bombeiro, a gente pode. Se a gente quiser transformar num bicho, num barco, num balão, a gente pode transformar em qualquer coisa, pois é só a gente usar a nossa imaginação!

E como já era corriqueiro, muitos se levantaram para tentar pegar o livro para olharem e contarem a história para seus colegas.

**Dezembro Dia: 06/12/2019 - Livro “A corujinha silenciosa”.**

Para ouvir esta história fomos para o pátio e nos sentamos sob uma sombra na areia, iniciei a história mostrando a capa e chamando a atenção das crianças para seus componentes, dizendo-lhes:

- O nome desta história é “A corujinha silenciosa”, quem a escreveu foi Clemency Pearce. Nossa olha só que linda essa capa! O que a gente tem na capa amigos?
- Uma coruja, disseram uma só voz.
- Eu disse que era a história da coruja, afirmou o ALUNO 6.
- Aonde a coruja está? Perguntei-lhes.
- Na árvore, disseram a ALUNA 5 e a ALUNA 3.
- E é dia ou noite na história? Como vocês sabem se é dia ou noite? Quis saber.
- É noite, responderam juntos.
- Porque é pra dormir, respondeu o ALUNO 6.
- Porque tem lua e estrelinhas, disse a ALUNA 1.
- E o que a gente tem aqui nesta página? Quis saber.
- O céu, as estrelinhas, a lua, disse a ALUNA 1.
- À noite, muito bem!

A partir daí iniciei a leitura da história dizendo assim:

- Em uma grande e antiga árvore de algum lugar. Vivia uma silenciosa coruja que ninguém ouvia falar. Então, a raposinha perguntou: Por que você não fala nada? Mas a coruja não respondeu, apenas continuou calada. O texugo logo ficou irritado e exclamou: que grosseria. Não era capaz de entender por que a coruja não respondia. O morcego estava voando e gritou: olá, vizinha. Mas a coruja continuou bem quietinha.
  - É porque ela tinha boca, o ALUNO 7 falou enquanto eu estava lendo.
- Continuei a leitura dizendo assim:
- Um casal de camundongos guinchou: você não fala, pois não pode escutar? A coruja apenas revirou os olhos tímidos, voltando a observar as estrelas e o luar.
  - Daí a árvore cresceu, acrescentou o ALUNO 6.

- Hm, ela foi para o outro lado da árvore, muito bem observado! Lhe falei. Vamos ver os animais que encontraram a coruja? Primeiro a coruja estava sozinha, depois veio a...
- Raposa, disse a ALUNA 3.
- Texugo, eu lhes disse pois era um animais desconhecido e segui virando as páginas.
- Morcego, vampiro, as vozes se dividiram.
- Rato, falaram juntos, mas em seguida eu falei que se tratava de um camundongo, é mesma coisa só tem outro nome.

Após este momento continuei a história:

- Um esquilo atrevido provocou: será que ela é pirada? Mas a coruja o ignorou, aborrecida e chateada. O rato gritou: coruja, coruja, porque está agindo assim? Isto não está certo! Mas a coruja continuou quieta, como se não houvesse ninguém por perto. O veado disse: Coruja, dê-nos algum sinal. Só queremos saber se você está legal.

Interrompendo-me o ALUNO 7 nos falou:

- Você sabia que veado é rena?! E a rena é do papai noel.

Após o comentário dele eu segui com a leitura.

- Todos os animais se reuniram ao redor da corujinha. Eles queriam saber que problema ela tinha. Eles olhavam para a coruja. Ela os olhava de volta, fixamente. Será que ela se comunicava de um jeito diferente?

Após a leitura desta parte contamos juntos os animais que estavam na imagem junto com a coruja e descobrimos que havia nove animais. Seguindo a leitura eu lhes disse:

- O veado concluiu: ela deve ser muda. Vamos ver se ela precisa de ajuda.
- Ela tá machucada, afirmou o ALUNO 6.

Continuando após o comentário dele eu li:

- E bem neste momento, a coruja fez um barulho (comecei a piar muito alto) e começou a compor (turututuru, fiquei cantando). Ela tocou uma música usando um trompete e um tambor. Mesmo sem conseguir piar ou falar da forma tradicional, a coruja tocava piano, violão e flauta transversal. A coruja não falava mais ela tocava.
- Não, não o biquinho fala, ficava afirmando o ALUNO 6.

Continuei dizendo que:

- Os animais aplaudiram! Batam palma para a coruja também. “Essa corujinha sabe se comunicar de forma habilidosa!” Enquanto eu ia lendo a ALUNA 1, o ALUNO 6 e a ALUNA5 se levantaram e começaram a puxar o livro e a brigar querendo pegá-lo.
- Eu não terminei, podem para com isso já! E eu não vou dar o livro para ninguém. Lhes falei em tom muito sério e eles sentaram-se. A coruja apenas piscou, e permaneceu silenciosa.

**Dezembro Dia: 09/12/2019 - Livro “Como pegar uma estrela”.**

Para contar esta história fiz um varal de leitura em que fui pendurando e lendo cada página, não foram feitas nenhuma interrupção durante a história, apenas fui lendo e contando-a, pois se tratava de uma história muito longa.

- Como pegar uma estrela de Oliver Jeffers. Era uma vez um menino. Um menino que adorava as estrelas. Todas as noites, horas na janela de seu quarto, observando as estrelas. O que mais queria era ter uma só pra ele.
- Ele imaginava como a estrela ia ser sua amiga. como eles iam brincar de esconde-esconde. E dar longos passeios juntos, por aí. Então o menino decidiu que ia tentar pegar uma estrela. Achou que acordar cedo, pela manhã, seria o melhor, pois, a essa hora, a estrela ia estar cansada de ficar brilhando no céu a noite inteira.
- Então, no dia seguinte, levantou-se ao nascer do sol. Mas não conseguiu ver estrela nenhuma, em lugar nenhum. Então ele sentou e ficou esperando uma aparecer. Ele esperou. E esperou. Ele almoçou. E esperou. E, depois do jantar, esperou um pouco mais. Finalmente, um pouquinho antes de ir o sol embora, ele viu uma estrela.
- O meu menino esticou o braço e pulou, tentando alcançá-la. Mas ele não conseguia pular alto o suficiente. Então, com muito cuidado, foi subindo, até o alto da mais alta árvore que encontrou. Mas a estrela ainda estava muito além do que podia alcançar. Ele pensou que poderia lançar a estrela com a boia que ficava no barco de seu pai. Mas a boia era muito pesada, ele não conseguia carregá-la.
- Ele pensou que poderia sair voando na sua nave espacial, agarrar a estrela e pronto. Mas sua nave espacial estava sem gasolina desde a terça-feira passada, quando ele havia voando até a lua.

- E se ele pedisse a uma gaivota para ajudá-lo a voar até o céu para alcançar sua estrela? Não adiantou, pois a gaivota que ele encontrou não parecia nem um pouco interessada em ajudar. Então ele pensou que nunca poderia alcançar uma estrela. Foi aí que ele notou alguma coisa flutuando na água. Era a estrela mais linda que já tinha visto. Apenas uma estrelinha bebê. Devia ter caído do céu.
- Ele tentou pescar a estrela com a mão. Mas não conseguiu alcança-se. Foi aí que teve uma ideia: a estrela tinha que acabar sendo arrastada pelas ondas até a beira do mar! Ele correu até a praia. Então o menino esperou e caminhou. E observou e esperou. E, como tinha imaginado, a estrela foi dar na praia, sobre a areia brilhante e dourada. O menino tinha conseguido uma estrela. Uma estrela só para ele.

**No dia 10/12 pedi que os alunos me contassem a história do menino e da estrela, neste dia apenas a ALUNA 2 faltou.**

**Contaçon da ALUNA 1.**

Ela olhou a capa e virou para a primeira página do livro e começou a apontar alguns elementos.

- A água, o foguete o nome da história. Tava escurecendo e ele estava olhando para cima. E olhava da janela do quarto dele ele olhava as estrelas. Ele tinha um amigo estrela. Ele tava, hm, ele tava vendo a estrela, mas ele não achou a estrela. Ele comeu. Depois ele esperou mais um pouquinho.
- Ele tentou pegar, hm... Numa árvore, mas ele não conseguiu. Ele tentou pegar uma boia, mas a boia era tão pesada. Tentou pegar com um foguete, mas o foguete tava sem gasolina.
- Ele tentou falar para o passarinho, mas o passarinho não deu bola. E aqui tem uma estrela no chão. Ele tentou pegar com a mãe dele, mas ele não conseguiu porque tá dentro da água. Mas porque ele não pega uma boia e senta na boia e tenta pegar, disse olhando para mim.
- Boa ideia! Vamos ver se é isso aí. Eu lhe falei e ela seguiu contando. O mar tava vindo. A estrela fuuuuuuuuu (apontou para a estrela cadente na imagem descendo em direção ao mar).
- Daí caiu uma estrela lá de cima do alto. Ele levava ela para casa. Ele tava cantando historinha para ela.

#### **Contação da história da ALUNA 4.**

Inicialmente ela sentou-se olhou para o livro por alguns instantes virou duas páginas e parou na terceira e falou:

- Ele foi pegar a estrela.

Foi olhando as páginas, virou mais três páginas e disse que:

- Ele foi lá.

Folheou mais páginas e ficou por bastante tempo olhando para as imagens e trocando de página, até que chegou no final do livro e me disse que acabou. Nas duas frases em que falou da história tive que pedir para que repetisse, pois seu tom de voz era muito baixo e eu não conseguia escutar.

#### **Contação da história do ALUNO 7.**

Ele iniciou a história dizendo que:

- O foguete tava “paiado”. E o menino tava olhando as estrelas. Depois ele estava olhando na janela uma “estela”, ele tava muito feliz porque ele não parava de olha.
- Ele tava preocupado “pa” pegar a estrela. Depois ele pegou uma estrela. Me mostrou o livro e falou: Ele não viu que ele pegou uma estrela. Ele tava vendo mais não achou nenhuma estrela.

Virou algumas páginas e disse:

- Depois ele foi lá no passarinho perguntar. Mas ele não tava. Ele tava vendo a estrela (apontou para o céu). Ele achou uma estrela. Ele tá contando uma história.

#### **Contação da história do ALUNO 8**

- Eu vou contar bem rapidinho, ele iniciou me mostrando o livro.
- Aqui o menina tava vendo as estrelas né. Daí ele pensou assim eu vou olhar na janela.

Como ele pulou muitas páginas eu lhe falei;

- Nossa tu vai pular todas essas páginas?

Ele me olhou e voltou para a página depois do menino na janela.

- Ele foi lá na janela. Daí ele foi na praia né. Eu não me lembro dessa parte. Eu não sei dessa parte, essa parte aqui tava vendo estrela né. Daí ele falou assim eu vou pegar uma estrela né.

- Ele tentou mais nunca dava. Ele esperou, esperou, e tentou e esperou muito tempo. E comia um monte de coisa né. Daí no dia ele via a estrela. Daí se passava dia e noite.
- Ele tava subindo, subindo, subia e subia. Ele tentou alcançar mais era muito alto. (Referia-se para o menino que subia em árvores para alcançar a estrela). Daí ele tentou pegar com uma boia, mas a boia era muito pesada né.
- Mas tá vendo aqui meu músculo. Tá vendo muito forte, né. (Ele falou apontando para seu braço). E aqui ele tentou com o foguete dele. Oh, foi pro “espasto” voltou, mais não conseguiu, voltou.
- Mas daí ele falou pra ela não subir, mas ela tinha né. Daí ele perguntou pro pássaro e ficou esperando, esperando. Daí um dia ele viu ela ali (apontou para o reflexo da estrela na água). Daí ele tentou pegar a estrela, mais não dava nunca certo né. Ele pegou a estrela muito querida. Mais esta estrela é muito legal. Daí terminou.

#### **Contaçon da história da ALUNA 5.**

Logo que ela pegou o livro, o olhou rapidamente e disse seu nome, ou pelo menos o primeiro título que veio em sua memória.

- Isso não é uma caixa. É um foguete.
- Isso não é uma caixa, repetiu referindo-se a contracapa que sabia que ali também devia ter o nome da história.
- Não olha só tem muitas estrelas.
- E ele diz assim: “olha não tem nenhuma estrela”.
- E ele já viu uma estrela.
- O que será que ele pega, oh... (diz em tom de surpresa.)
- Ele pega isso, então o foguete disparou.

Nesse momento decidiu voltar uma página e disse:

- Ele subiu, subiu e não conseguiu. E não conseguiu lá embaixo. (Parte em que a personagem subia em árvores para alcançar as estrelas). E aqui ele puxou a boia, a boia para, a boia era muito pesada, ele pegou o barco de seu pai e ele faz assim, ahahah (imitou uma pessoa ofegante, cansada nesta parte). Ele cansou de pegar a boia, daí ele não conseguiu porque a boia era pesada. Daí ele entrou no foguete e... zuuzuuuuuuuuuuuu lá no alto ele não conseguiu. Porque o foguete disparou.



- Aqui ele tá com o livro igual ao nosso né?  
Após isso me devolveu o livro.

### **Contaçon da história da ALUNA 3.**

Primeiramente ela abriu o livro e me olhou parecendo bem tensa resmungou:

- Ah... hum... Ele olhou as “estelas”. Uma, duas, “tes”, quatro. (Contou as estrelas). Daí ele olhou na janela da casa, daí ele viu a estrela. Tem uma janela aqui. (Falou baixinho apontando para a janela que aparecia).
- Ele tava com a “estela”. Ele foi lá e pegou uma “estela” na praia. E daí ele não viu a “estela” porque era de dia. Daí ele esperou, esperou e esperou.
- Daí esperou e viu uma estrela aqui em cima. Daí ele subiu na árvore “pa” alcançar lá em cima. Daí ele foi pegar uma boia, mas não viu porque era muito pesada. Daí ele tentou pega um foguete, mas ele não conseguiu. Daí ele falou com a gaivota pra “estela” que ele procurava. Daí ele viu uma estrela na água. Daí a gaivota não deu. Daí ele se abaixou e... ia alcançar.
- Aí a “estela” na água, tem que entrar na água pra pegar a “estela”. Daí ele viu uma estrela cadente aqui oh. Daí ele viu uma estrela bem ali no chão. Daí ele deixou ela no lugar dela na água. E daí ele usou o livro do lado da “estela”.

### **Dezembro Dia: 12/12/2019 - Livro “A casa sonolenta”, recontagem da história pelos alunos.**

#### **Contaçon da ALUNA 1**

- Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam...
- Numa cama aconchegante.
- Em cima dessa cama tinha uma vovó, uma vovó roncando em cima de uma vó tinha um menino sonhando.
- Em cima de um menino tinha um cachorro. Em cima de um cachorro tinha um gato. Hm....
- Em cima dum gato tinha um rato. Em cima do rato tinha um, uma pulga...
- Quem mais disse baixinho, pois tinha se esquecido.
- A pulga mordeu o rato que acordou o rato.
- O cachorro arranhou a, o rato, o gato...
- O gato arranhou o cachorro repetiu.
- Daí deu um susto na vó e quebrou a cama.

- Numa casa sonolenta em quem ninguém mais havia dormido.

#### **Contaçon do 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.

#### **Contaçon da ALUNA 5.**

- A casa. A vovó, o menino e o gato tavam...
- É.. Dormindo.
- Todo mundo tava dormindo ali e o gato também tava dormindo.
- Eles tão dormindo assim. (Se deitou e mostrou).
- Tão em cima um do outro.
- Sim, um rato, a pula assustou, assustou um rato o gato, arranhou o cachorro, vovó acordou, acordou, quebrou a cama, quebrou a cama.
- Não, ninguém vai mais dormir.

#### **Contaçon da ALUNA 3**

- Era uma vez uma casa sonolenta.
- Viviam todos lá, mmm... A vó “duimindo” ah.
- O menino “duimindo”, o cachorro, gato, rato, pulga... “acoidoo” o gato.
- “Acoidoo” o rato, o cachorro, o menino, a vovó.
- “Quebo” a cama e... e... e... tava um lindo dia lá fora.
- Todo mundo “acoido”.

**Contaçon da ALUNA 4**

- “Eia uma veiz uma casa sonoienta”.
- Todo “mundu” vivia “duimindu”.
- O menino levanto e foi em cima da vovó.
- E tava “tonhandu”, a vovó roncando.
- O gato foi foi... foi em cima da vovó.
- O gato cochilando.
- O gato ehhehehhhhh... “dumindo”.
- É... o rato tava “dumindo”.
- A “puga” tava “acodada”.
- Picou o rato, o rato “acoído” o gato.
- O gato “acoído” o “catorrinho”.
- E o menino “acoído” a vovó.
- “Quebo” a cama a vó.
- Daí era uma casa sonolenta que viviam nela, não “dumiam” mais.
- Daí o arco-íris e o sol.

**Contaçon do ALUNO 8.**

- Era uma casa sonolenta.
- Era... eu vou contar a história de uma casa sonolenta.
- Em uma casa sonolenta que vivia uma vovó “durmindu”, roncando, e quando a vovó vivia um guri em cima “durmindu”.
- Em cima do guri vivia um cachorro.
- Em cima do cachorro vivia um gato.
- Em cima “dum”... gato vivia um rato.
- Em cima de um rato vivia uma pulga.
- A pulga não “tava durmindu”, ela picou o rato e que assustou o gato e que arranhou um cachorro que assustou o cachorro e acordou o menino e acordou a vovó.
- E daí quebrou a cama e a vovó e o guri também caiu... daí... daí eles... foram brincar lá fora de casa.

**Contaçon da ALUNA 2.**

- A casa sonolenta.
- Era uma vez uma casa bem sonolenta onde todo mundo vivia “duimindo”.
- Tinha uma vovó, tinha uma casa em cima, tinha um colchão bem aconchegante dentro dessa, dentro daquela casa.
- E tinha uma vovó “duimindo arroncando”.
- Em cima da vovó tinha um menino sonhando.
- Em cima de um menino “tava” um cachorro “duimindo”.
- E... em cima de um cachorro tinha um gato e que o gato tava em cima de um menino, em cima de um cachorro, em cima de uma vovó “arroncando”.
- Daí em cima de um gato tinha um rato.
- Que o rato tava em cima do gato, em cima do cachorro, em cima de um menino, em cima da vovó que “duimia”.
- Daí em cima do rato tinha uma pulga.
- A pulga assustou o rato, assustou o gato e o gato assustou o cachorro, arranhou o cachorro e o cachorro empurrou o menino para baixo e a vovó que tava ali levou um susto.
- E todos que tinham na casa sonolenta nunca mais “duimiram” e ficaram o dia inteiro acordos e fim e um arco-íris apareceu.

**Contaçon do ALUNO 7.**

- Era uma casa sonolenta que todos viviam “durmindando”.
- A vovó “tava durmindando”, o menino “tava durmindando” na “cadeia”, e ele foi “durmir” em cima da vovó, de repente o “tachorro” atrav... foi “durmi” na frente da vovó, em cima da vovó.
- O “dato” foi em cima do “tachorro”.
- O rato foi em cima do “dato”.
- A pulgaaa.
- Pulga “pito” o rato, mordeu o “dato”, arranhou o “tachorro”, que mordeu o menino, assustou a vovó.
- E daí todos “atordaram”.

## APÊNDICE – PRODUTO DA PESQUISA

### EU CONTO, TU CONTAS, ELES CONTAM! O ROTEIRO DE LEITURA COMO PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

ANTUNES, Jéssica Maís<sup>4</sup>

KUNZ, Marinês Andrea<sup>5</sup>

MARTINS, Rosemari Lorenz<sup>6</sup>

A infância é um momento em que a imaginação e o faz de conta fazem parte do cotidiano infantil. Na infância, a criança encontra, nas brincadeiras, em rodas cantadas, na literatura etc., caminhos para expressar-se e desenvolver-se, ampliando sua visão de mundo e constituindo-se como sujeito. Pesquisas como as de Cunha (1974), Abramovich (1991), Saraiva (2001), Lajolo (2002), Cavalcanti (2002), Zilberman (2012) entre outras vem apontando as inúmeras contribuições da literatura para a formação humana, por isso, o trabalho com a literatura torna-se

---

<sup>4</sup> Mestra em Letras e Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pampa. Professora da rede municipal de ensino na cidade de Campo Bom/RS.

<sup>5</sup> Graduada em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e Doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004).

<sup>6</sup> Graduada em Letras- Português/Alemão (1993), Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013).

crucial para o desenvolvimento e a ampliação de diferentes habilidades das crianças, especialmente no que tange à linguagem.

A criança constrói seu conhecimento através de trocas comunicativas com outras pessoas e da experimentação do meio em que se insere. Para Bahktin (1992), é por meio da linguagem que o mundo e o sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal, pois a língua é um fenômeno social. Então, durante seu desenvolvimento, a criança vai construindo um sentimento de pertencimento social decorrente do contato com conteúdos e concepções perpassados pelo grupo social a que pertence, sendo a língua materna o caminho para que isso aconteça.

Entre os dois e três anos, a criança começa a fazer uso correto das formas e estruturas gramaticais da fala, mesmo sem compreender suas respectivas representações lógicas, o que configura o início do estágio de psicologia ingênua. Entre os três e os sete anos, inicia o estágio da fala egocêntrica ou das operações com signos superiores, o que é o começo da internalização da linguagem, em que o pensamento se liga à linguagem para a resolução de pequenas tarefas, e a linguagem da criança se volta para si (VYGOTSKY, 1988).

Durante o período entre o nascimento e a alfabetização escolar, as crianças vão construindo diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita (letramento emergente), sendo importante e necessário para seu desenvolvimento de forma integral, estimular e proporcionar vivências mais próximas de contato com a escrita, com os livros, de ouvir e contar muitas histórias, pois a criança já vai distinguindo letras e palavras de números e de desenhos, a direção em que nossa escrita é realizada entre outras coisas (SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989, WHITEHURST; LONIGAN, 1998, GILLEN; HALL, 2013), práticas que fazem parte do letramento emergente.

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, desenvolvem-se estando intimamente ligadas; c) à medida que a criança usa a fala, a leitura ou a escrita, o letramento emergente desenvolve-se 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 (SMITH; DICKINSON, 2002).

Nesse contexto, elaborou-se o roteiro de leitura apresentado a seguir, o qual foi desenvolvido para o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, na linha de pesquisa Língua e Literatura: reflexões sobre a linguagem, intitulado “Eu conto, tu contas, eles contam! O roteiro de leitura como promoção do protagonismo infantil na hora da leitura”. Este roteiro está focado em propor atividades a partir do livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood (2004), que possam contribuir para o letramento emergente de crianças entre 3 e 4 anos de idade. O estudo foi aplicado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Bom/RS, com oito crianças.

É de extrema importância que o aplicador desta proposta tenha conhecimento sobre roteiros de leitura e quais suas contribuições positivas e significativas para a promoção da literatura<sup>7</sup>. As atividades desenvolvidas são passíveis de adaptação, podendo ser transformadas de acordo com a realidade e a idade dos participantes.

### ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

**Objetivo:** Aproximar o leitor da obra, através do levantamento de hipóteses, conhecendo o texto antes da realização da leitura.

### APROXIMAÇÃO COM O TEMA

#### ATIVIDADE I: Baú das descobertas

**A)** Para iniciar, como forma de motivação, o professor solicita aos alunos que formem um círculo. A seguir, coloca um baú no meio do círculo e pede a alguns alunos para retirarem do baú imagens e objetos relacionados com a história. Após, o aluno deverá falar para seus colegas que imagem/objeto retirou do baú. O professor fará perguntas sobre a/o imagem/objeto aos alunos, como, por exemplo: o que é

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre o que são e também sobre a aplicação de roteiros de leitura, consulte SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola** – propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

isso? Quem tem o cabelo assim? (se for uma peruca branca); para que usamos? O professor poderá utilizar imagens das personagens da história ou fazer uso de objetos que tenham relação com as personagens, como, por exemplo: bengala, dentadura, pijama, cama de bonecas, boné, queijo, bichos de pelúcia como rato, gato, cachorro, etc.).



Imagem 1: Aplicação do Baú de descobertas.

Fotos do acervo das autoras.

**AO MINISTRANTE:** Conduzir a conversa com as crianças de modo a promover e incentivar a fala para os pares, introduzindo novas palavras e desenvolvendo ações de respeito ao momento de escuta do outro.

## LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

### ATIVIDADE II: Conhecendo o livro

**A)** O professor e as crianças vão até algum lugar aconchegante para conhecerem a história. Em seguida, o professor apresenta o livro, lê seu título e faz alguns questionamentos explorando a capa do livro.

Essa apresentação poderá ser feita utilizando um computador e um projetor ou simplesmente mostrando o livro. É interessante, contudo, que o professor faça um pouco de mistério para essa apresentação, para deixar os alunos curiosos.

- Quem aparece na capa?
- O que a personagem está fazendo?
- O que a personagem está vestindo?
- O que mais chama a atenção na capa?

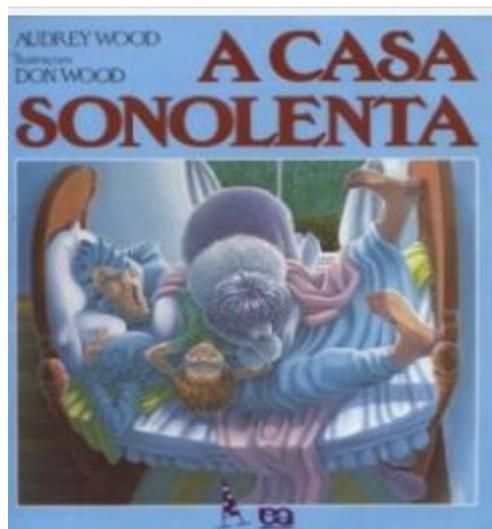


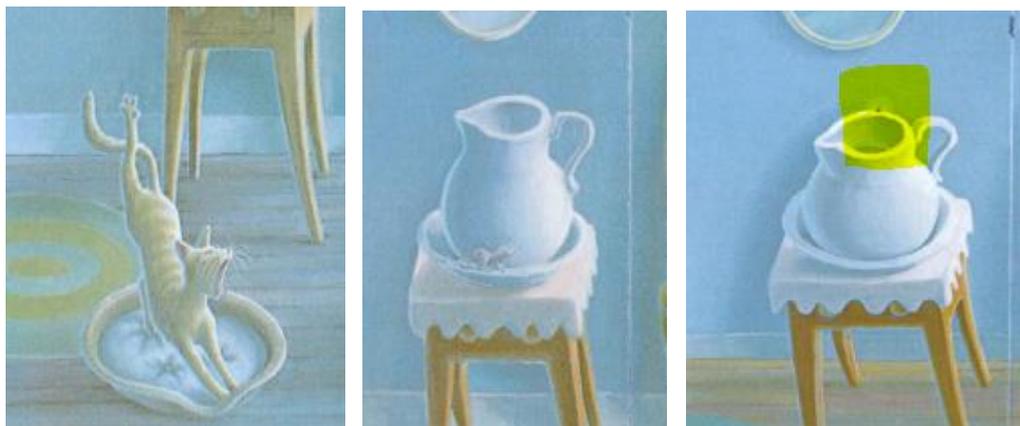
Imagem 2: Capa do livro A casa sonolenta do autor Audrey Wood.

**B)** A interpretação da história do livro pode ser feita por meio de perguntas e imagens que estarão dispostas em uma mesa, tais como:

- Você saberia identificar algumas das personagens?
- Que nome você daria a cada uma delas? Por que você daria esse nome?
- Tem alguma personagem que você não conhece?



Imagens 3, 4,5: Personagens do livro A casa sonolenta do autor Audrey Wood.



Imagens 6, 7,8: Personagens do livro A casa sonolenta do autor Audrey Wood.

- c) O mediador fará um jogo da memória com os personagens do livro.

**INSTRUÇÕES DO JOGO:** O professor pode pedir aos alunos que montem o jogo, desenhando as personagens ou fazendo a impressão das imagens das personagens do livro para aplicação da atividade. Este jogo pode ser jogado por uma ou duas crianças. Os participantes devem embaralhar as peças e depois organizá-las com as imagens viradas para baixo, não deixando nenhuma peça sobre a outra. Os jogadores decidem quem irá iniciar a partida. O jogador deve virar duas peças, se encontrar o par, pode jogar mais uma vez, caso não encontre os pares, passa a vez para o outro jogador. Vence quem encontrar mais pares.

## TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

### ATIVIDADE III: Criando as personagens.

A) O professor leva alguns materiais de pintura (canetinha, lápis de cor, giz, giz de cera folhas de desenho, cartolina ou papel pardo) para os alunos desenharem as personagens em folhas. Em seguida, o professor desenha o formato de uma casa no chão e pede para os alunos colocarem as personagens que desenharam de acordo com a ordem que aparecem no livro. A seguir, na Figura 1, são mostradas imagens da aplicação da proposta.



Imagens 9, 10: Desenhando as personagens. Fonte: Acervo da sautoras.

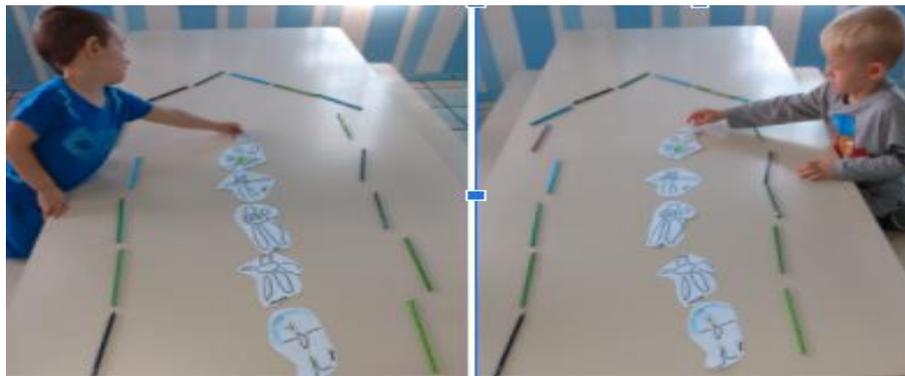


Imagem 11: Sequência da aparição das personagens na história. Fonte: Acervo das autoras.

#### ATIVIDADE IV: Criadores de narrativas

A) O professor mostra o livro e pede que cada aluno conte uma página do livro.

B) O professor dará uma cartolina ou um papel pardo aos alunos e pedirá para representarem em forma de desenho a parte de que gostaram mais ou que acharam mais divertida do livro, realizando uma reprodução coletiva da obra para expor na escola junto com o baú das descobertas, para assim instigar outras crianças a conhecerem o livro também.

#### ATIVIDADE V: Festa do pijama

A) Para o fechamento das atividades do roteiro, o professor pedirá que os alunos venham com trajes de dormir, após a realização de todas as atividades, para que façam uma festa do pijama. Nesse dia, o professor pode pedir para os participantes trazerem barracas, escutarem algumas músicas e conversarem sobre o que acharam do livro, das ilustrações, das personagens, se gostaram das atividades e outras contribuições que as crianças podem trazer no momento.

**AO MINISTRANTE:** Este é o momento de escuta sobre as percepções/sentimentos que os participantes tiveram com a aplicação do roteiro, por isso é importante anotar ou gravar as devolutivas dos participantes, a fim de coletar elementos que validem a aplicação do roteiro, bem como os elementos que possibilitarão mudanças e melhorias da mesma.

### Algumas considerações

Antes da realização do roteiro de leitura, foi aplicada a Escala de Letramento emergente desenvolvida por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), pois, conhecendo em que nível de letramento a criança se encontra, é possível que o docente realize práticas pedagógicas voltadas para as necessidades da criança.

Nessa escala, são feitas avaliações de doze itens, sendo eles: 1) o interesse dos alunos por livros, 2) interesse durante leitura de histórias, 3) participação ativa durante a leitura, 4) conhecimento sobre o manuseio do livro, 5) conhecimento sobre orientação na leitura, 6) conhecimento de conceitos relativos à escrita, 7) relação entre palavra falada e palavra escrita, 8) conhecimento sobre funções da escrita, 9) reconhecimento de palavras do cotidiano, 10) reconhecimento do primeiro nome, 11) leitura de faz de conta e 12) traçado e princípio alfabético.

Nessa primeira etapa da pesquisa, pôde-se perceber que os alunos já tinham muitos conhecimentos no que se refere ao letramento emergente, pois, na aplicação da Escala, os alunos obtiveram bons resultados, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1- Escala de letramento emergente - diagnóstico

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Componentes de Letramento	Pontuação							
1. Interesse por livros	3	3	2	3	3	2	3	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	3	2	3	3	1	2	2
3. Participação ativa durante a leitura	3	2	2	1	3	2	2	2
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5	3	3	5	3	4	4
5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Conhecimento de conceitos de escrita	1	1	0	0	1	0	0	0

<b>7. Relação entre palavra falada e palavra escrita</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>8. Conhecimento sobre funções da escrita</b>	<b>1</b>							
<b>9. Reconhecimento de palavras do cotidiano</b>	<b>0</b>							
<b>10. Reconhecimento do primeiro nome</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>11. Leitura de faz de conta</b>	<b>3</b>							
<b>12. Traçado e princípio alfabético</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
<b>Pontuação Total</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>19</b>

Fonte: Resultados relativos aos escores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados com base em Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998).

Com base nos resultados apresentados no Quadro 1, pôde-se perceber que os alunos já possuíam muitos conhecimentos acerca do mundo letrado e estavam familiarizados com os itens que compõem a escala e também que aspectos relacionados à escrita ainda estavam sendo assimilados.

Gradativamente, durante a aplicação das atividades, pôde-se perceber que a aplicação do roteiro auxiliou os participantes no desenvolvimento de suas linguagens e percepções sobre o texto, pois começaram a desenvolver a sequência narrativa, perderam a vergonha de expor suas ideias para os colegas, conseguiram mencionar e relacionar fatos que ouviram sobre a história com suas vivências e começaram a prestar mais atenção nas ilustrações, relacionando o que era lido com o que as imagens mostravam.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, da importância de atividades que auxiliem no desenvolvimento da fala e que, durante a vida desses alunos, o fascínio pela literatura não faça parte apenas da infância, mas que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra a cada dia. Assim, poderão multiplicar tudo o que aprendem, para que outros possam apaixonar-se também pelo mundo literário.

## Referências:

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.
- GILLEN, J; HALL, N. The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds), **The handbook of early childhood literacy**. 2ª ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C.. Emergent literacy and intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, 21(3), 267-281, 1998.
- SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K. **Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO)**. Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.
- 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.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- WHITEHURST, G.J.; EPSTEIN, J.N.; ANGELL, A.L.; PAYNE, A.C.; CRONE, D.A.; FISCHER, J.E. Outcomes of emergency literacy intervention in Head Start. **Journal of Educational Psychology**, v.86, p.542-555, 1994. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.542
- 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.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.