



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**O PEQUENO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
ELEMENTOS INICIAIS PARA A FORMAÇÃO DE ATITUDES
LEITORAS NA INFÂNCIA**

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**O PEQUENO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
ELEMENTOS INICIAIS PARA A FORMAÇÃO DE ATITUDES
LEITORAS NA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F363 Fernandes, Geuciane Felipe Guerim.
O pequeno leitor e as estratégias de leitura : elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância / Geuciane Felipe Guerim Fernandes. - Londrina, 2021.
233 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Estratégias de leitura - Tese. 3. Formação de atitudes leitoras - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**O PEQUENO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:
ELEMENTOS INICIAIS PARA A FORMAÇÃO DE ATITUDES
LEITORAS NA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Andreza Schiavoni
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giotto
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof^a. Dr^a. Patrícia Waltz Schelini
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR

Londrina, 29 de outubro de 2021.

Às crianças do mundo inteiro, dedico essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, meu refúgio, meu abrigo. “Bendito seja o Senhor, minha rocha, que adestra as minhas mãos para a peleja e os meus dedos para a guerra” (Sl. 144.1).

A minha família, por constituir minha rede de apoio em tantos momentos. Em especial ao meu esposo Lucas Fernandes, meu parceiro de vida e de sonhos, por acreditar, acolher e se doar tanto para que tudo se tornasse possível. Ao pequeno Arthur que um dia poderá ler esse registro: “Filho, ainda na barriga da mamãe você participou dessa pesquisa, vibrou com cada história, se alegrou com cada música. E agora, por incontáveis vezes, está sempre à minha espera. Como é bom ser seu ninho! Obrigada por me fazer mãe, eu te amo com toda força da minha vida.

A minha orientadora, professora Dr^a Katya Luciene de Oliveira, por me acolher e me apresentar tantos caminhos. Obrigada pelas orientações, mas também pelo respeito e afeto. Aprendi muito com sua forma humana e respeitosa de conduzir-me neste processo.

A todos os profissionais da escola Pingo de Gente, da cidade de Andirá, Paraná, pelo respeito e pelo carinho. Em especial à diretora Maria Tereza Gross por me acolher em cada ideia e acreditar em todas as potencialidades das crianças. À professora Simone Cristina Primo, responsável pelas crianças que participaram da intervenção. Obrigada pela partilha de experiências e por acompanhar com tanto afeto todo esse processo.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, que me aceitaram em suas vidas e me mostraram o quanto elas têm para dizer ao mundo. “Vocês foram fundamentais para o meu doutorado e são parte da minha história”.

Às professoras, Dr^a Sandra Franco e Dr^a Cyntia Giroto, por toda acolhida e contribuições ao longo do caminho. Obrigada por aceitarem fazer parte dessa banca, pela disponibilidade e olhar cuidadoso à escrita do texto.

Às professoras, Dr^a Andreza Schiavoni e Dr^a Patrícia Waltz Schelini, que prontamente aceitaram o convite para se constituírem banca desse trabalho de tese. Obrigada pela leitura atenta e contribuições preciosas.

A todos os professores, que mediaram meu aprendizado ao longo da vida.

Às amizadas, que fiz ao longo desse processo de idas e vindas, cada palavra, sonhos partilhados e conquistas realizadas. Sou abençoada por ter vocês em minha vida.

Aos meus alunos da educação básica e da graduação. A vocês, que criam em mim motivos diários para seguir em frente.

A todos, que direta ou indiretamente contribuem todos os dias no meu processo de humanização.

À universidade pública!

Toda manhã a menina metia-se no casaco de medos que usava desde pequenina e que foi crescendo com ela. E saía pelas ruas, coberta de MEDOS.

MEDO da solidão.

MEDO que não a queiram.

MEDO que a queiram.

MEDO de voar.

MEDO de afogar-se.

MEDO de sentir-se perdida.

MEDO que tudo mude.

MEDO que tudo continue igual. Igual, igual, igual, igual...

MEDO do futuro.

MEDO de repetir o passado. Passado.

MEDO de não avançar.

MEDO de dar um passo.

MEDO dos outros

MEDO dela mesma.

O casaco ficou pesado demais e ela já não conseguia ir a lugar nenhum. Então, encheu-se de coragem e resolveu livrar-se dele!

E voou.

"O casaco de Pupa" - Elena Ferrándiz

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura:** elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta tese, intitulada “O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância, pertence à Linha 2 “Docência: Saberes e Práticas” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trata-se de uma pesquisa quase-experimental, com o objetivo geral de compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras desde a infância, a fim de desenvolver práticas mediadas, impulsionadoras da formação do pequeno leitor na Educação Infantil. Para isso, questiona-se: Como as estratégias de leitura podem se constituir em elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras desde a Educação infantil? Participaram da pesquisa 36 crianças integrantes de duas turmas de Educação Infantil (Pré II), com idade média de 5 e 6 anos. Uma turma (16 crianças), constituiu o grupo controle e, a outra turma (20 crianças), o grupo interventivo. A pesquisa percorreu as seguintes fases: entrevista, avaliação inicial das estratégias de compreensão, oficinas literárias e avaliação final das estratégias de compreensão. No entanto, somente o grupo interventivo participou das Oficinas literárias. O conjunto de Oficinas intituladas “Pequeno Leitor” teve como suporte teórico uma abordagem estadunidense de ensino das estratégias de leitura, a qual propõe ensinar estratégias de compreensão, como: conhecimentos prévios, conexões, questionamento, inferência, visualização, sumarização e síntese. Na Educação Infantil, este trabalho ocorreu a partir da organização de situações de leitura em voz alta em Oficinas Literárias para a mobilização de diferentes estratégias. Participaram ainda 71 professores que atuam na Educação Infantil, respondendo questionário online, com o objetivo de mapear e analisar as ações dos professores quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura, a fim de contribuir na busca de evidências de que as propostas pedagógicas com estratégias de leitura na infância podem ser um diferencial positivo na formação do pequeno leitor. Os resultados foram apresentados articulando as dimensões qualitativas e quantitativas na busca por uma inter-relação dinâmica. A tese confirma a hipótese de que as adequadas mediações com as estratégias de leitura na Educação Infantil podem constituir um caminho de possibilidades para a formação de atitudes leitoras. Os resultados apontam os benefícios da interação com os livros literários e da organização de situações de leitura compartilhada na Educação Infantil, nas quais a criança pode se apropriar e internalizar elementos iniciais, para o posterior uso pleno e individual da leitura. Constituir esta identidade desde cedo requer práticas intencionais e provocadoras de necessidades na criança pequena. Assim, cabe à escola criar condições para que as crianças vivenciem a leitura de forma significativa e façam uso de suas atitudes leitoras em desenvolvimento. Acredita-se, assim, que a pesquisa revelada por esta tese se constitui uma possibilidade de diálogo e partilha com professores atuantes da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas de leitura.

Palavras-chave: educação infantil; estratégias de leitura; formação de atitudes leitoras.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **The little reader and reading strategies: initial elements for the formation of reading attitudes in childhood.** 2021. 233 p. Thesis (doctorate in education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This thesis, entitled “The little reader and reading strategies: initial elements for the formation of reading attitudes in childhood, belongs to Line 2 “, Teaching: Knowledge and Practice”, of the Graduate Program in Education, at the State University of Londrina (UEL). It is quasi-experimental research, with the general objective of understanding the possibilities of reading strategies for forming reader attitudes from childhood to develop mediated practices, which boost the formation of the small reader in Early Childhood Education. For this, the question is: How can reading strategies constitute initial elements for forming reading attitudes from early childhood education? Thirty-six children from two classes of Early Childhood Education (Pre II), with an average age of 5 and 6 years, participated in the research. One class (16 children) constituted the control group, and the other class (20 children) constituted the intervention group. The research went through the following phases: interview, initial evaluation of comprehension strategies, literary workshops and final evaluation of comprehension strategies. However, only the intervening group participated in the Literary Workshops. The set of workshops entitled “Little Reader” had theoretical support as an approach to teaching American reading strategies, which proposes to teach comprehension strategies, such as prior knowledge, connections, questioning, inference, visualization, summarization and synthesis. In Early Childhood Education, this work took place from the organization of reading aloud situations in Literary Workshops to mobilize different strategies. Seventy-one (71) teachers who work in Child Education also participated, answering an online questionnaire to map and analyze the actions of teachers regarding the use of “before, during and after” reading strategies, in order to contribute to the search for evidence that the pedagogical proposals with reading strategies in childhood can be a positive differential in the formation of the young reader. The results were presented articulating the qualitative and quantitative dimensions in the search for a dynamic interrelationship. The thesis confirms the hypothesis that adequate mediations with reading strategies in Child Education can constitute a path of possibilities for the formation of reading attitudes. The results point to the benefits of interaction with literary books and the organization of shared reading situations in Child Education, in which the child can appropriate and internalize initial elements for later full and individual use of reading. Constitute this identity from an early age requires intentional practices that provoke needs in young children. Thus, it is up to the school to create conditions for children to experience reading in a meaningful way and to make use of their developing reading attitudes. Therefore, it is believed that the research revealed by this thesis constitutes a possibility for dialogue and sharing with teachers who are active in Early Childhood Education and their pedagogical reading practices.

Keywords: early childhood education; reading strategies; formation of reader attitudes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Capa do livro “Quem tem medo de monstro”	111
Figura 2	– Ambiente mediador de leitura	112
Figura 3	– Crianças acomodadas para ouvir a história	113
Figura 4	– Quadro do pensar da “Oficina do Lembrar”	114
Figura 5	– Escolha dos materiais para criação dos monstros	115
Figura 6	– Produção final dos monstros	115
Figura 7	– Capa do livro “A casa sonolenta”	116
Figura 8	– Momento de escuta da música “Casa” de Vinícius de Moraes	117
Figura 9	– Crianças observando a quarta capa do livro A casa sonolenta.....	118
Figura 10	– Crianças desenhando a Casa Sonolenta no início da história	119
Figura 11	– Desenho de uma casa sonolenta elaborado por uma criança.	119
Figura 12	– Quadro do pensar “Oficina do olhar”	120
Figura 13	– Desenho de uma casa acordada elaborado por uma criança	121
Figura 14	– Capa do livro “Novas Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”	122
Figura 15	– Crianças ouvindo e tocando “Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes”	123
Figura 16	– Crianças apontando as possíveis conexões com os livros apresentados	124
Figura 17	– Quadro do pensar: “Oficina do conectar”	125
Figura 18	– Crianças em movimento em uma brincadeira musical	126
Figura 19	– Capa do Livro “Viviana, Rainha do Pijama	126
Figura 20	– Crianças ilustrando o pijama de Viviana a partir da leitura da história.....	129
Figura 21	– Crianças visualizando os detalhes da história para inferir ou confirmar suas hipóteses	129
Figura 22	– Quadro do pensar: “Oficina do Adivinhar”	130
Figura 23	– Carta elaborada para as crianças participantes da Oficina	130
Figura 24	– Crianças dançando e tocando instrumentos com as máscaras produzidas por elas.....	131
Figura 25	– Brincadeira Musical.....	131
Figura 26	– Capa do Livro “Não”	132

Figura 27 – Criança manipulando o cenário da leitura	133
Figura 28 – Imagem retirada do Livro “Não”	134
Figura 29 – Diálogo sobre a história, enquanto outras crianças manipulam o livro.....	135
Figura 30 – Crianças construindo a dobradura de cachorro	136
Figura 31 – Capa do livro “O homem que Amava Caixas”	137
Figura 32 – Crianças interagindo com a capa do livro para elaborar suas previsões.....	138
Figura 33 – Quadro do pensar do livro “O Homem que amava caixas”.	139
Figura 34 – Crianças produzindo brinquedos com materiais não estruturados.	140
Figura 35 – Crianças interagindo com os brinquedos produzidos por elas	140
Figura 36 – Capa do Livro “Para que serve um livro”	141
Figura 37 – Crianças interagindo a partir das perguntas realizadas	143
Figura 38 – Crianças visualizando a ilustração do livro	144
Figura 39 – Crianças manipulando e dialogando sobre os livros	145
Figura 40 – Crianças produzindo seus próprios livros.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Apresentação da frequência e porcentagem por estado.....	80
Tabela 2	– Tempo de atuação na Educação Básica.....	80
Tabela 3	– Tempo de atuação na Educação Infantil.....	80
Tabela 4	– Etapa de atuação	81
Tabela 5	– Faixa etária de atuação.....	81
Tabela 6	– Índice de concordância entre as juízas pertinente aos itens do instrumento diagnóstico de compreensão leitora	93
Tabela 7	– Índice de concordância entre as juízas pertinente aos itens do instrumento de ações “antes, durante e depois da leitura literária”.	94
Tabela 8	– Questão 1: Você tem contato com livros de literatura na escola?.....	101
Tabela 9	– Questão 2: Com que frequência você lê livros de histórias na escola?.....	101
Tabela 10	– Questão 2.2: E em casa?.....	101
Tabela 11	– Questão 3.1: O que você sente?.....	102
Tabela 12	– Questão 5.1: O que acontece lá?	103
Tabela 13	– Questão 6: Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias, como é? O que você sente?	105
Tabela 14	– Questão 9.1: Você leu ou alguém leu para você?	106
Tabela 15	– Questão 10: O que é ler para você?	107
Tabela 16	– Questão 11: Na escola, como você faz leitura?	107
Tabela 17	– Questão 12.1: Por quê?	108
Tabela 18	– Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios”	147
Tabela 19	– Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conexões”.....	149
Tabela 20	– Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Inferências”	152
Tabela 21	– Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Perguntas ao Texto”	154

Tabela 22 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Visualização”	156
Tabela 23 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Sumarização”	158
Tabela 24 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Síntese”	161
Tabela 25 – Estatística descritiva Grupo Controle – Momento 1	162
Tabela 26 – Estatística descritiva Grupo Controle – Momento 2	162
Tabela 27 – Estatística descritiva Grupo Interventivo – Momento 1	162
Tabela 28 – Estatística descritiva Grupo Interventivo – Momento 2	163
Tabela 29 – Estatística de teste Grupo Interventivo.....	163
Tabela 30 – Questões referentes à categoria “Ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”	165
Tabela 31 – Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”	169
Tabela 32 – Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Teses com o descritor “estratégia de leitura” com foco em formação/ atitude leitora – BDTD.....	25
Quadro 2	– Teses com o descritor “estratégias de compreensão leitora” com foco em formação/ atitude leitora – BDTD.....	26
Quadro 3	– Principais obras que fundamentam as discussões nas teses analisadas.....	27
Quadro 4	– Dissertações com o descritor “estratégia de leitura” com foco em formação/atitude leitora – BDTD.....	28
Quadro 5	– Dissertações com o descritor “estratégias de compreensão leitora” com foco em formação/ atitude leitora – BDTD.....	31
Quadro 6	– Dissertações e teses com o descritor “estratégia de leitura” com foco na Educação Infantil – BDTD.....	31
Quadro 7	– Possibilidades de ações docentes X atividade principal da criança.....	60
Quadro 8	– Possibilidade de mediação literária com base em Bajard 2012.....	63
Quadro 9	– Roteiro de entrevista para as crianças.....	83
Quadro 10	– Exemplos de questões traduzidas e adaptadas.....	87
Quadro 11	– Exemplo de questão integrante do questionário dos professores.....	88
Quadro 12	– Categorias com indicadores de respostas a partir da entrevista realizada com as crianças.....	97
Quadro 13	– Rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios”.....	146
Quadro 14	– Rubrica de pontuação “Conexões”.....	149
Quadro 15	– Rubrica de pontuação “Inferências”.....	151
Quadro 16	– Rubrica de pontuação “Perguntas ao texto”.....	153
Quadro 17	– Rubrica de pontuação “Visualização”.....	155
Quadro 18	– Rubrica de pontuação “Sumarização”.....	157
Quadro 19	– Rubrica de pontuação “Síntese”.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
MCD	Memória Curta Duração
MLD	Memória de longa duração
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	20
1	INTRODUÇÃO	23
2	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: LEITURA, LITERATURA E INFÂNCIA	33
2.1	ABORDAGENS DE LEITURA.....	35
2.2	ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA.....	39
2.3	A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS	43
2.3.1	Possibilidades Para A Formação De Atitudes Leitoras Na Infância	55
3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS	65
3.1	LEITURA E METACOGNIÇÃO	66
3.2	AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	72
4	OBJETIVOS	78
4.1	OBJETIVO GERAL.....	78
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	78
5	MÉTODO	79
5.1	CONTEXTO	79
5.1.1	Participantes	79
5.1.1.1	Participantes crianças	79
5.1.1.2	Participantes professores	79
5.1.1.3	Participantes juízes para validação de conteúdo dos instrumentos	81
5.2	INSTRUMENTOS E RECURSOS	82
5.2.1	Entrevista Com As Crianças Com Base Em Ribeiro (2018).....	82
5.2.2	Entrevista Diagnóstica De Estratégias De Pensamento Para Compreensão E Rubrica De Pontuação Com Base Em Keene E Zimmermann (2007)	83
5.2.3	Oficinas Literárias “Pequeno Leitor”	86

5.2.4	Questionário “Ações Antes, Durante E Depois Da Leitura Literária” Para Professores Que Atuam Na Educação Infantil	87
5.3	PROCEDIMENTOS GERAIS DE COLETA DE DADOS	88
5.3.1	Procedimentos Específicos Da Proposta Interventiva “Pequeno Leitor”	90
6	RESULTADOS	93
6.1	VALIDADES DE CONTEÚDO: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS	93
6.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS	95
6.3	RESULTADOS QUALITATIVOS DAS OFICINAS LITERÁRIAS “PEQUENO LEITOR”	109
6.3.1	Conhecimentos Prévios Com O Livro “Quem Tem Medo De Monstro” De Ruth Rocha E Mariana Massarani	111
6.3.2	Visualização Com O Livro “A Casa Sonolenta” De Audrey Wood E Don Wood	116
6.3.3	Conexões Com O Livro “Novas Duas Dúzias De Coisinhas À Toa Que Deixam A Gente Feliz” De Ruth Rocha E Mariana Massarani	121
6.3.4	Inferências Com O Livro “Viviana, A Rainha Do Pijama” De Steve Webb	126
6.3.5	Perguntas Ao Texto Com O Livro “Não” De Marta Altés	132
6.3.6	Sumarização Com O Livro “O Homem Que Amava Caixas” De Stephen Michael King	136
6.3.7	Síntese Com O Livro “Para Que Serve Um Livro” De Chloé Legeay	141
6.4	ENTREVISTA DIAGNÓSTICA DE ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO PARA COMPREENSÃO E RUBRICA DE PONTUAÇÃO COM BASE EM KEENE E ZIMMERMANN (2007)	145
6.5	“AÇÕES “ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA LITERÁRIA” COM PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	164
7	DISCUSSÃO DOS DADOS	172
7.1	PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	172

7.2	OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA INFÂNCIA	176
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICES	208
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis pelas crianças.....	209
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	211
	APÊNDICE C – Entrevista Diagnóstica de Estratégias de Pensamento para compreensão e Rubrica de Pontuação com base em Keene e Zimmermann (2007).....	212
	APÊNDICE D – Lista de livros utilizados para a mediação das Oficinas “Pequeno Leitor”.....	227
	APÊNDICE E – Questionário “Ações “antes, durante e depois da leitura literária” para professores que atuam na Educação Infantil.....	228
	ANEXO	232
	ANEXO A – Comprovante de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	233

APRESENTAÇÃO

- O tempo é leve ou pesado?
 - Tem dias que ele pisa manso e nos acaricia. Outro dia, pisa forte e deixa rastro mais fundo.
 - Ele é bom e amigo, ou só envelhece o mundo?
 - Muito, muito bom. Mistura de fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar mais esperançoso.
- [...]
A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo do que há de vir.
(QUEIRÓZ, 2020, p.18)

Acreditar nas potencialidades das crianças da Educação Infantil, no seu processo de aprendizado e na possibilidade de ações respeitadas para a formação de atitudes leitoras para além do domínio do que se convencionou código da linguagem escrita, são princípios para a defesa desta tese. Para isso, trazemos lembranças de um tempo chamado infância, as primeiras experiências na escola, um desejo de ler materializado no contato com os livros, na necessidade de ritmos, sons, emoções, fantasia.

Ainda na infância, o pouco acesso aos livros de literatura e a única oportunidade de tê-los em mãos, por meio da escola, comprovam-me o papel inegociável da educação escolar na minha formação humana. Os momentos tão significativos de empréstimos de livros na escola, a dificuldade de escolher somente 1 ou 2 livros e o desejo de tê-los para mim por mais tempo, conduziram-me a quem sou hoje. O tempo na biblioteca e as caixas com os livros na sala de aula semearam o amor pela escrita de histórias, poesias e peças de teatro. O tempo que passou e como bem nos lembra Bartolomeu Campos de Queirós, “Ele nos promete o dia seguinte” e nos traz presentes que nos fazem constantemente retornar ao começo de nós.

A escolha pela Pedagogia, os estudos e as vivências nos estágios me inquietavam a uma necessidade de superar as práticas de leitura que se restringiam à: decodificação mecânica, oralização e memorização, que pouco contribuíam para a formação da compreensão leitora. Recentemente, os estudos do Mestrado voltados para a ação docente e o ato de ler, por meio de um grupo de estudos entre professores e intervenções junto aos alunos do Ensino Médio, comprovaram-me que o desenvolvimento das atitudes leitoras pressupõe

apropriação, compreensão e produção de sentidos e que esse trabalho necessita urgentemente ser realizado desde a primeira infância, respeitando os direitos das crianças ao acesso à cultura humana.

Não poderia deixar de mencionar ainda as experiências vivenciadas junto aos alunos de graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP) e suas inquietações frente à realidade observada nos estágios, que me fazem constantemente voltar a mim mesma e buscar por um outro tempo. O trabalho realizado na Cadeia Pública de Andirá-PR, a partir do projeto “Remissão pela Leitura”, o depoimento de cada um que me escreve, relatando o quanto gostaria de “ter tido essa oportunidade antes”, o “quanto os livros têm lhes feito pensar sobre a vida”. Essas vivências e tantas outras, pessoais, acadêmicas e profissionais, me constituem e criaram necessidades em mim para a pesquisa desenvolvida.

Ao focalizar o olhar para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, muitas foram as inquietações, dentre elas a relevância dos aspectos cognitivos e sociais para a formação do leitor. Em trabalho realizado anteriormente (FERNANDES, 2017) contemplamos a leitura literária como prática social, porém intimamente relacionada às funções psíquicas como memória, atenção e linguagem, que ao se desenvolverem modificam o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito. Entretanto, a pesquisa mencionada fez surgir novos questionamentos. Quais seriam as estratégias utilizadas pelo leitor experiente? Como essas estratégias poderiam ser propostas desde a Educação Infantil respeitando as especificidades da criança? Quais seriam os elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância?

Nesse sentido, para a proposta de doutoramento, buscamos aproximações entre os aspectos históricos-sociais da formação humana e o desenvolvimento cognitivo em um processo interativo, a fim de compreender a leitura como uma atividade de pensamento, que envolve uma série de fatores cognitivos e sociais. Se acreditamos que “ler é um processo de atribuição de sentidos”, torna-se fundamental compreender quais seriam os elementos necessários para tal. Assim, incorporamos as estratégias metacognitivas, como elementos organizadores do pensamento, que possibilitam pensar conscientemente para a formação da compreensão leitora.

Na infância tais processos ainda estão em formação, por isso, é necessário esclarecer o quanto a proposta não é transformar a criança pequena em escolar, mas promover possibilidades de contribuição para a formação de atitudes

leitoras, respeitando-se as especificidades da infância, tendo em vista que “[...] ao longo da idade pré-escolar vão se criando as condições para que a criança vá se tornando paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, até que se opere o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte de desenvolvimento” (PASQUALINI, 2014, p. 105).

Na Educação Infantil, notadamente na idade pré-escolar, as principais conquistas do desenvolvimento psíquico se dão pela brincadeira de papéis sociais, atividade guia nesse período. Compreendemos como atividade guia, aquela que mobiliza de forma mais intensa o desenvolvimento psíquico em um determinado período da vida. Nesse momento, aproximadamente entre 3 a 6 anos, a ação da criança, antes determinada pelos objetos, passa a ser conduzida pelas ideias, garantindo uma nova relação da criança com o entorno. Essa atividade direciona as mudanças psicológicas mais decisivas desse período do desenvolvimento e gesta a formação de novas atividades. As conquistas da idade pré-escolar criam condições para a transição da criança à atividade de estudo, um novo momento do desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental (CARBONIERI; EIDT; MAGALHÃES, 2020; PASQUALINI, 2014). Dessa forma, destacamos a relevância da escola de Educação Infantil na ampliação do conhecimento de mundo da criança por meio das interações e do trabalho com as múltiplas linguagens, como por exemplo o acesso às narratividades e à arte literária, capazes de gerar o prazer de ouvir, contar, ler, criar e compartilhar histórias, práticas que podem contribuir para a formação de atitudes leitoras.

Nesse caminho, ao colocar em diálogo elementos da teoria cognitiva e histórico-cultural destacamos suas articulações em uma relação dialética. O caráter universal dessa conexão significa que um fenômeno (formação de atitudes leitoras) só pode surgir e se desenvolver a partir da interligação entre diferentes processos (cognitivos e sociais). Esta conexão abrange todas as formas de relações, sendo uma de suas características a interação, que permite o movimento do fenômeno. Na tentativa de apreendê-lo, torna-se necessário explorá-lo a partir das diversas conexões que permitem formular uma síntese de suas múltiplas relações. Assim, com o intuito de compreender caminhos para a formação de atitudes leitoras ok!!!!desde a infância, buscamos articulá-la a partir das dimensões cognitiva e social.

1 INTRODUÇÃO

Direitos do pequeno leitor

Patrícia Auerbach e Odilon Moraes

Para grandes leitores em começo de carreira.

Todo pequeno leitor tem o direito de ser o herói,
 escolher o personagem principal
 e decidir quando e como quer ler.
 Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras,
 fazer amigos incríveis
 e levar a turma toda para passear.
 Todo pequeno leitor tem o direito de fazer de conta,
 ajudar nas compras
 e saborear tudo que aprender.
 Todo pequeno leitor tem o direito de contar histórias,
 ouvir histórias
 e inventar tudo outra vez.
 Todo pequeno leitor tem o direito de sonhar sempre...
 Com um final FELIZ.

O livro ilustrado de Auerbach e Moraes (2017) reivindica direitos imprescindíveis e inalienáveis do pequeno leitor e, ao mesmo tempo, faz um convite à reflexão sobre os direitos da criança, o respeito à infância, suas vivências e especificidades. A pesquisa de doutorado surge, assim, a partir da necessidade de defender especificamente os direitos do pequeno leitor, o direito à literatura infantil e ao encantamento na infância. Com base nessa busca e nos questionamentos motivadores da investigação configurou-se o problema de pesquisa: Como as estratégias de leitura podem se constituir elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras desde a Educação infantil?

Na perspectiva de investigar o questionamento proposto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras desde a infância, a fim de desenvolver práticas mediadas que impulsionem a formação do pequeno leitor na Educação Infantil. A hipótese da pesquisa é a de que adequadas mediações com as estratégias de leitura podem constituir um caminho propulsor para a formação de atitudes leitoras, desde que tais mediações estejam ancoradas em concepções que respeitem a infância e suas especificidades. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quase-experimental, descritiva e explicativa, a partir de uma abordagem mista (quanti-

qualitativa) (GIL, 2008; SOUZA, KERBAUY, 2017), em determinada escola pública do interior do Paraná, na Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos (Pré II).

Os estudos de Girotto (2016a) destacam o papel da Educação Infantil em criar nas crianças a necessidade de ler, por meio de tempos, espaços, materiais e relações que medeiam a formação da identidade leitora. “E isso se dá quando o pequeno tem voz e importância no coletivo, quando é valorizado como sujeito das práticas leitoras com outras crianças e com os adultos” (GIROTTI, 2016a, p. 139). A autora enfatiza ainda o valor das práticas com estratégias de leitura como um caminho possível para garantir esse processo formativo.

Nesta tese, entende-se que a primeira atitude da criança no caminho da formação leitora é a capacidade de atribuir sentidos, possível de ser gerada pela criação da necessidade de ler em situações autênticas de leitura (ARENA, 2010a; MELLO, 2010). De forma contraditória a isso, observa-se um empobrecimento de práticas de leitura na infância, encerrada muitas vezes na busca por um produto, como atividades de pintura, grafia de letras, de palavras, nas quais se valoriza o “produto” em detrimento do “processo”, negligenciando a possibilidade de se desenvolver uma atitude leitora desde a mais tenra idade (GIROTTI; SOUZA, 2016; LUGLE; MELLO, 2015).

É necessário preocupar-se com propostas mecanicistas e artificiais que acreditam estar formando o leitor, principalmente no atual momento, em que as crianças de seis anos já estão frequentando salas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, o desafio consiste em vislumbrar situações de leitura que respeitem o tempo da infância como época propulsora do desenvolvimento humano, possibilitando educar os sentidos para ver o que não via, ouvir o que não ouvia e sentir o que não sentia. É necessário ultrapassar o imediatismo, descortinar o que está além da aparência, em um constante diálogo com o outro, com as palavras, com as imagens, consigo mesmo, exercitando a capacidade de ler e constituindo, assim, a atitude leitora (MELLO, 2007).

Com os motivos teóricos apresentados e as inquietações provenientes destes, realizou-se um levantamento junto ao banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Procedemos a busca de trabalhos com os descritores “estratégias de leitura” e “estratégias de compreensão leitora” no título da publicação. Após esse registro, realizamos a leitura dos resumos e metodologias para analisar quantos dos trabalhos remetiam ao foco da pesquisa,

ou seja, com estratégias de leitura como possibilidade de formação de atitudes leitoras na infância.

Ao utilizar o descritor “estratégias de leitura”, obteve-se inicialmente 127 dissertações e 21 teses, delimitando-se o primeiro trabalho no ano de 1997 e o último no ano de 2020. Em seguida, utilizando-se do mesmo critério, aplicou-se o descritor “estratégias de compreensão leitora”, tendo em vista sua utilização por diversos autores. Obteve-se inicialmente 12 dissertações e 2 teses, sendo o primeiro trabalho de 2002 e o último de 2020. Para ambos os descritores, não houve nenhuma alteração numérica ao empregar os termos no plural.

A partir dos parâmetros de pesquisa utilizados, iniciou-se a análise das teses encontradas. Com o descritor “estratégias de leitura”, verificou-se a partir dos 21 trabalhos, 16 não referentes ao foco da pesquisa: 4 com foco em letramento digital, 1 com foco em artes visuais, 3 com foco em conteúdos específicos da Língua Portuguesa (produção textual, competência lexical, gênero publicidade), 1 em química, 1 em ciências biológicas, 2 com foco em língua estrangeira (inglês ou espanhol), 1 com foco em estratégias para leitura socioespacial, 1 com foco em estratégias para piano, 1 com foco em estratégias de leitura no trabalho, 1 com foco em avaliação em larga escala e 5 teses não preocupadas especificamente com a formação leitora. Com o descritor “estratégias de compreensão leitora” encontrou-se 2 trabalhos de tese e ambos pertinentes ao objetivo do estudo do doutorado. Nos Quadros 1 e 2, podem-se verificar os trabalhos correspondentes ao foco da pesquisa.

Quadro 1 - Teses com o descritor “estratégia de leitura” com foco em formação/ atitude leitora – BDTD.

TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	ANO
Leitura do gênero textual policial e estratégias do processo de referenciação	Fundamental I, II, Médio e Superior	Cleuza Pelá	PUC/SP	2006
Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler	Fundamental I	Silvana Paulina de Souza	UNESP	2014
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	Fundamental I	Vania Kelen Belão Vagula	UNESP	2016
Aperfeiçoamento da leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento com o método fônico associado à estimulação das funções executivas e estratégias metacognitivas.	Fundamental I e II.	Giovanna Beatriz Kalva Medina	UFPR	2018

O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Berçário e maternal	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019
--	---------------------	---------------------------------------	-------	------

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD, 2021.

Quadro 2 - Teses com o descritor “estratégias de compreensão leitora” com foco em formação/ atitude leitora – BDTD.

TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	ANO
O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil	Fundamental I	Joice Ribeiro Machado da Silva	UNESP	2014
Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental	Fundamental II	Chris Royes Schardosim	UFSC	2015

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD, 2021.

Ao analisar os quadros, é possível observar: a Universidade Estadual Paulista (UNESP) apresentou maior número de teses na temática, com o total de quatro registros, já observado no trabalho realizado por Rodrigues (2018). Considerado um fator importante para o levantamento, procedeu-se a pesquisa com os mesmos parâmetros e descritores no catálogo Athena, da Rede de Bibliotecas da UNESP, a fim de verificar outras teses possivelmente não cadastradas no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de contribuir para o levantamento realizado. Nesta busca, com o descritor “estratégias de leitura” foram encontrados 5 trabalhos, sendo que 4 destes já haviam sido levantados no BDTD e somente uma tese não identificada anteriormente, porém o seu resumo não se encontrava disponível para análise. Com o descritor “estratégias de compreensão leitora” foi identificada uma única tese já apresentada no levantamento da BDTD.

Importante destacar que das 7 teses encontradas com foco similar ao da presente pesquisa, ou seja, “estratégias de leitura” e “estratégias de compreensão leitora”, somente uma delas tem como especificidade a Educação Infantil com crianças de berçário e maternal e nenhuma delas com o foco nas crianças matriculadas no Pré II (etapa obrigatória da Educação Infantil), conforme o objetivo deste trabalho. Observa-se ainda o quanto as pesquisas nesta temática são recentes e, ainda mais recente, com crianças pequenas. Dentre as teses analisadas, verifica-se a predominância de algumas obras que farão parte do referencial teórico

da pesquisa, conforme consta no quadro 3.

Quadro 3 – Principais obras que fundamentam as discussões nas teses analisadas.

AUTOR(A) E OBRA
FLORIDA. Flare - Projeto do Leia, Flórida! Desenvolvimento profissional - compreensão.
HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement.
KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática.
KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa.
SOUZA, Renata Junqueira (org.). Ler e compreender: estratégias de leitura.
SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD, 2021.

No que se refere às dissertações encontradas, com o descritor “estratégias de leitura”, obteve-se inicialmente 127 dissertações. Destas, 2 se repetem, totalizando 125 trabalhos. Destes, 9 trabalhos tem como foco a leitura para fins específicos de língua estrangeira (inglês ou espanhol), 7 para a leitura específica de hipertextos, 1 para leitura de partitura, 1 para leitura de jogos e estratégias de futebol, 8 relacionados às estratégias de leitura em livros didáticos, 4 para fins de aprendizagem de gêneros específicos (resumos, textos científicos, tiras jornalísticas, reportagem), 18 com foco em conteúdo específico de língua portuguesa (competência lexical, gramática, enunciados, escrita, sílabas), 5 com foco em estratégias de aprendizagem, 1 em estratégias de gestão social, 2 em estratégias de leitura na representação social de professores, 1 em leitura em UTI neonatal, 1 para alfabetização em espaço doméstico, 1 com foco em leitura labial, 4 com foco em leitura como afirmação social e/ou profissional, 1 com foco em leitura de livro digital, 3 com foco em ensino da matemática, 4 com foco em ensino de ciências, 1 em leitura dos processos dos designers, 2 com foco em leitura interdisciplinar, 1 com foco em ensino explícito de vocabulário na Educação Infantil e 49 estão relacionados às estratégias de leitura para a formação leitora, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Dissertações com o descritor “estratégia de leitura” com foco em formação/atitude leitora – BDTD.

TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	ANO
O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção	Médio	Maria Celia Cence Lopes	UNICAMP	1997
A promoção de estratégias metacognitivas no ensino da leitura: uma investigação com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental	Fundamental I	Raquel Gastaldi Dias	UFSC	2003
Estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de jovens e adultos do Ensino Médio	EJA/ Médio	Rosana Horta Tavares Pereira	UFMG	2004
Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de alunos na 4ª série do Ensino Fundamental	Fundamental I	Ana Carolina Kastein Barcellos	UNESP/ Rio Claro	2007
Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura	Fundamental II	Érica Vaz Domingues Alves	PUC/SP	2008
Estratégias de ensino da leitura: caminhos para a compreensão global do texto	Fundamental II	Marilisa Cardoso Bernardi	PUC/SP	2008
Estratégias de ensino de leitura: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA	EJA Fundamental e Médio	Silvana de Castro Monteiro Baliviera	PUC/SP	2008
O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	EJA Fundamental e Médio	Adriana Alves Büchler	UNICAMP	2009
Estratégias de leitura para a formação da criança leitora	Fundamental I	Silvana Ferreira de Souza	UNESP/ Presidente Prudente	2009
Análise das estratégias de leitura de professores da 4ª série do ensino fundamental, sob a perspectiva interativa	Fundamental I	Carla Pereira de Almeida Luciana de	PUC/SP	2009
Estratégias de leitura para uma sociedade da informação: um estudo com professores do Ensino Fundamental	Fundamental I	Elza Kissilevitc	PUC/SP	2009
Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita	Fundamental I	Miryan Cristina Buzetti	UFSC	2010
Análise das estratégias de leitura de alunos do Ensino Superior e seu reflexo na compreensão do texto	Superior	Maria de Fátima de Oliveira Lima	UNICAP	2010
As práticas docentes de estratégias de leitura na Educação Infantil.	Ed. Infantil/ Professores	Gilvania Francisca Alves	UFPE	2010
Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas	Fundamental I	Vanessa Bataus	UNESP/ Marília	2013
O ensino de estratégias de leitura no Programa Aluno Conectado: o caso de um docente de Língua Portuguesa	Médio	Janaina Fernanda dias da Silva	UFPE	2014
O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada à formação de leitores proficiente	Fundamental I	Maricélia do Carmo Roberto	UEPB	2014

As atividades de leitura dos alunos do 9º do Ensino Fundamental: reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora	Fundamental II	Maria de Jesus Cunha Farias Leite	UEPB	2014
Estratégias de leitura com a ativação do conhecimento inferencial para a promoção da compreensão e interpretação leitoras	Fundamental II	Renata Sorah de Sousa e Silva Rodrigues	UEC	2015
Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias	Fundamental II	Mario Ribeiro Morais	UFT	2015
A ironia nos textos publicitários: estratégias de leitura para turmas do Ensino Médio.	Médio	Paula Cristina Gomes da Silva	UFP	2015
Revisitando as estratégias de leitura no Ensino Médio: uma proposta de intervenção	Médio	Kátia Cristina Pires de Lima	UFP	2015
O ensino das estratégias de leitura na sala de aula: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras	Fundamental II	Ana Paula Bastos Borges	UFP	2015
Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental	Fundamental II	Iracy de Sousa Pereira Araújo	UFPA	2015
Leitura compartilhada: estratégias de mediação no letramento literário	Fundamental II	Simone Machado de Aguiar Torres	UFJF	2015
Monteconto: uma estratégia para a leitura literária	Fundamental II	Heráclito Padilha Prado Júnior	UFS	2016
Estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I	Fundamental I	Fernanda Siqueira Silva	UFG	2016
Estratégias metacognitivas de leitura na interação com contos: a percepção do discurso universal no texto literário	Fundamental II	Gerdna Vieira Martins	UFPE	2016
Estratégias metacognitivas de leitura: um caminho para proficiência leitora	Fundamental II	Valquíria da Silva Souza	UEPB	2016
Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos	Médio	Karina Feltes Alves	UCS	2016
Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente	Fundamental II	Hamilton de Jesus Miranda	UFPA	2016
Interação da criança com livro literário infantil: Estratégia para potencializar a leitura na 3ª e 4ª séries nas escolas moçambicanas do Distrito de Kamubukwane	Fundamental I	Cristina da Ressureição Martinho	UFRGS,	2016
A cultura dos causos populares: estratégias discursivas de leitura no Ensino Fundamental II	Fundamental II	Jacira Santana de Sousa	UFMG	2017
Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente digital	Fundamental II	Claudia Queluz Batista Feliciano	UFTM	2017
Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora: proposta de sequência didática com base no gênero fábula	Fundamental II	Márcia Rosana da Silva	PUC/SP	2017
Leitura literária: estratégia para formar leitores de folhetos de cordel	Fundamental II	Josivânia da Silva Santos Costa	UFS	2018

A andaimagem como estratégia de desenvolvimento da leitura crítica de alunos da 1ª série do Ensino Médio	Médio	João Paulo Peixoto Diógenes	UECE	2018
Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental	Fundamental I	Cristiane Macieira de Souza	UFMG	2018
Os recursos semióticos em vídeo-resenhas de booktubers como estratégia de incentivo à leitura	Médio	Janete Correia Vargas	UFN	2018
Luís Camargo, um autor-ilustrador e estratégias de leitura: em foco a formação de crianças leitoras	Fundamental I	Yngrid Karolline Mendonça Costa	UNESP	2018
Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental	Fundamental II	Silvana Mércia da Silva	UEPB	2019
Estratégias de leitura e a compreensão textual nas narrativas de enigma policial na promoção de letramento literário numa turma de oitavo ano do Ensino Fundamental	Fundamental II	Paulo Rodrigo Pereira da Silva	UFRPE	2019
Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6º ano de Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio-MG	Fundamental II	Kamilla Rodrigues da Costa	UFTM	2019
Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala de aula	Fundamental II	Élida Passone Perretti Pereira	UNESP/ Assis	2019
Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores competentes	Fundamental II	Ana Maria Silva Nascimento	PUC/SP	2019
Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos	EJA	Rafael de Arruda Bueno José Miguel	UNICAMP	2019
Estratégias de leitura na adolescência: perspectivas, desafios e alternativas	Fundamental II	Elisangela Jesus da Silva	UFG	2020
Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles: contribuições metodológicas para o ensino de poesia	Fundamental I	Raquel Sousa da Silva	UNESP/ Presidente Prudente	2020

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD, 2021.

Com o descritor “estratégias de compreensão leitora”, encontrou-se 12 trabalhos de dissertação, sendo 8 pertinentes ao objetivo desse estudo e os outros 4 com focos específicos: 1 em avaliação de larga escola, 1 em desempenho escolar de português e matemática, 1 estratégias de aprendizagem e emoções, 1 com foco em língua inglesa. No Quadro 5, pode-se verificar os trabalhos que correspondem especificamente ao uso de estratégias para a formação leitora em diferentes etapas da Educação Básica ou Ensino Superior.

Quadro 5 - Dissertações com o descritor “estratégias de compreensão leitora” com foco em formação/atitude leitora – BDTD.

TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	ANO
Estratégias de compreensão leitora por alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas de Fortaleza	Fundamental II	Antenor Teixeira de Almeida Júnior	UFC	2002
Um estudo em estratégias de compreensão leitora num curso de letras	Superior	Martha Angélica Sossai	PUC/SP	2009
Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para compreensão leitora	Fundamental I	Aline Guilherme Maciel	UEL	2012
As atividades de leitura dos alunos do 9º do Ensino Fundamental: reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora	Fundamental II	Maria de Jesus Cunha Farias Leite	UEPB	2014
Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da aprendizagem autorregulada: uma intervenção pedagógica	Fundamental II	Daiana Corrêa Vieira	UFP	2014
Estratégias de leitura com a ativação do conhecimento inferencial para a promoção da compreensão e interpretação leitoras	Fundamental II	Renata Sorah de Sousa e Silva Rodrigues	UEC	2015
Fábula na sala de aula: estratégias para a compreensão leitora	Fundamental II	Jasilene Lucena Cavalcanti	UEPB	2016
Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino	Fundamental II	Aline Diesel	UNIVATES	2016

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD, 2021.

Para fins de análise, a partir deste levantamento inicial, destaca-se no Quadro 6 os trabalhos de dissertações e teses encontrados junto à BDTD com foco na Educação Infantil, etapa de investigação da pesquisa de doutorado.

Quadro 6 - Dissertações e teses com o descritor “estratégia de leitura” com foco na Educação Infantil – BDTD.

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	ANO
Dissertação	As práticas docentes de estratégias de leitura na Educação Infantil	Ed. Infantil/ professores.	Gilvania Francisca Alves	UFPE	2010
Tese	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Berçário e maternal	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados na BDTD

A dissertação “As práticas docentes de estratégias de leitura na

Educação Infantil”, de Alves (2010), teve como objetivo compreender como vem sendo trabalhada as estratégias de leitura nos centros de Educação Infantil na prática de formação de leitores. Foram investigadas as práticas de duas professoras de um centro de Educação Infantil. Os dados revelaram a utilização, por ambas as professoras, das estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, sendo que a predominância maior se refere a antes e durante a leitura. As docentes utilizavam estratégias como ativar conhecimentos prévios e construir sentidos pela interação entre leitor e texto. Os resultados apontam ainda que as diferentes estratégias de compreensão leitora, adequadas às necessidades e interesses das crianças constituem-se formas de favorecer a aprendizagem da leitura.

Na tese “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, Modesto Silva (2019) apresenta uma pesquisa realizada em uma bebeteca de uma creche municipal, de uma cidade do oeste paulista, onde a pesquisadora desenvolveu mediações de estratégias de leitura junto aos bebês e crianças pequeninas. Os resultados apontam as contribuições das interações leitoras com crianças de 0 a 3 anos, viabilizando a formação de atitudes leitoras desde a mais tenra idade. A tese confirma a hipótese de que para mediar o aprendizado e desenvolvimento de atitudes leitoras torna-se necessário considerar as dimensões dos gestos embrionários de leitura (espaço-temporal, modal, objetual e relacional) e as estratégias de leitura de acordo com as especificidades de cada criança.

Neste levantamento inicial, evidencia-se a ausência de produção na forma específica de compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras na infância, bem como desenvolver práticas mediadas que impulsionem a formação do pequeno leitor na Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos (Pré II).

A decisão de trazer a análise das teses e dissertações logo no início do trabalho, além de contextualizar o fenômeno, também permite mostrar os estudos realizados em âmbito nacional, assegurando o ineditismo da pesquisa e sua legitimidade. Na sequência apresenta-se os capítulos teóricos com os arcabouços epistêmicos da presente tese de doutoramento.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: LEITURA, LITERATURA E INFÂNCIA

“Tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece.” (FOUCAMBERT, 1994, p.18).

A leitura tem se constituído um campo de saberes múltiplos, perpassando os estudos da neurociência, psicologia, letras, educação, dentre outros, na busca por compreender seu funcionamento, características e modos de se constituir leitor. A compreensão em leitura se dá a partir do estudo de fatores cognitivos, linguísticos, sociais, que perpassam todo processo de ensino e aprendizagem, dispensando análises e soluções simplistas. A falta de clareza destas questões impossibilita avanços necessários neste campo de saber (FOUCAMBERT, 1998; LEFFA, 1996; SMITH, 2003; COSSON, 2018).

Dentre as muitas teorias de leitura, destaca-se a necessidade de buscar concepções que se aproximem do objeto de pesquisa “estratégias de leitura na formação de atitudes leitoras na infância pré-escolar”. Acredita-se que “[...] ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” (COSSON, 2018, p. 35) e para a efetivação desse diálogo e compreensão é necessário ativar conhecimentos prévios, resultantes das experiências vivenciadas pelo leitor nas mais diversas situações (SMITH, 2003).

A leitura envolve, assim, a combinação de informações visuais e não visuais chamadas de conhecimentos prévios. A informação visual não é suficiente para a leitura, pois caso não haja a compreensão do que se lê, o que se fez foi mera decodificação. Assim, destacam-se três tipos de informações não visuais necessárias para o processo de leitura: o conhecimento da linguagem, o conhecimento sobre o assunto abordado e o conhecimento sobre como ler, sobre as atitudes leitoras (SMITH, 2003).

Aqui está a razão pela qual a leitura pode ser algo tão difícil para as crianças pequenas, por possuírem pouca informação não visual relevante ou até mesmo não saber como utilizá-las. Um material altamente complexo de leitura, a exigência de muita atenção a cada palavra, bem como a cobrança e ansiedade para ler, tornam pouco clara a visualização do texto e podem causar barreiras até mesmo em leitores fluentes. Quanto mais sentido as palavras fizerem, ou seja, quanto mais informações não visuais o cérebro puder utilizar, mais se pode ver e,

consequentemente, melhor se pode ler (SMITH, 2003).

O leitor que compreende os significados de um texto realiza um complexo exercício cognitivo. A compreensão ocorre a partir de uma atitude responsiva do leitor que mobiliza conhecimentos prévios e ativa uma série de estratégias de leitura, que possibilitam atribuir sentidos ao texto escrito, um processo consciente na formação de um leitor autônomo (GIROTTI; SOUZA, 2010), capaz de ler em diferentes situações, com diferentes objetivos e de diferentes formas (FOUCAMBERT, 2008; SOLÉ, 2012).

Ao observar o comportamento leitor diante dos signos que expressam uma mensagem, o movimento dos olhos permite a percepção de várias letras, palavras, imagens. Um conjunto de signos conduz o leitor a associar os elementos percebidos às suas experiências passadas, produzindo uma significação ao texto escrito e, ao mesmo tempo, guardando lembranças daquilo que foi percebido, gerado sentido pelo leitor (FOUCAMBERT, 2008; SMITH, 2003).

Uma aproximação inicial permite considerar a leitura como uma atividade cognitiva e ao mesmo tempo um diálogo com as experiências sociais compartilhadas pelos leitores em determinados espaços de leitura, constituindo-se assim uma capacidade individual e social, que envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto. Seja a leitura de um jornal, romance, poema ou um mapa, é sempre uma atividade que necessita de significação a partir dos objetivos estabelecidos para aquele momento. Assim, o leitor ativo processa o texto a partir de questionamentos, hipóteses e verificação, ativando conhecimentos, experiências, esquemas prévios, tudo isso para compreender o que se lê (FOUCAMBERT, 2008; SMITH, 2003; SOLÉ, 2012).

Nessa perspectiva, os leitores não se formam pela pronúncia fluente de palavras ou pela capacidade de retirar respostas dos textos, mas pela busca e atribuição de sentidos. Envolve, portanto, o texto, o autor e as experiências de vida do leitor, ativando diferentes estratégias de leitura. Para isso, a leitura vai muito além da decodificação, tornando-se necessário apropriar-se da linguagem escrita como produção humana, em práticas reais e autênticas de leitura e escrita desde a infância (ARENA, 2010a; 2010b; BAJARD, 2007; 2012; COSSON, 2018; FOUCAMBERT, 1998; 2008; SMITH, 2003; SOLÉ, 2012).

A fim de compreender como se dá o processo na infância e o modo pelo qual se constitui o leitor desde o início, busca-se apresentar diferentes

abordagens de leitura e destacar os aspectos cognitivos e sociais envolvidos no ato de ler. Em seguida, enfatizam-se práticas pedagógicas possíveis para a formação de atitudes leitoras na infância, destacando a literatura como possibilidade de comunicação, afetividade e produção de sentidos, as quais permitem às crianças vivenciarem práticas autênticas com o texto escrito.

2.1 ABORDAGENS DE LEITURA

Ler é um ato determinado por condicionantes políticos, econômicos, culturais, ideológicos, presentes desde o início do aprendizado da leitura. Por isso, em cada momento histórico, observa-se uma forma de conduzir este aprendizado, a partir de interesses políticos e ideológicos, que muitas vezes separam a leitura da experiência humana, como mero ato de decifração de textos, cujos sentidos já estão prontos e pré-definidos (COSSON, 2018).

Os estudos de Leffa (1996; 1999) agrupam três grandes abordagens de teorias de leitura: primeiramente abordagens ascendentes, que elevam a leitura na perspectiva do texto em que o leitor poderá extrair um significado preciso e completo a partir de seu esforço e persistência; em um segundo momento, abordagens descendentes, que estudam a leitura na perspectiva do leitor nas quais o significado não está no texto, mas na experiência do leitor ao processá-lo; e, por último, as abordagens conciliadoras, que consideram: o papel do leitor, o papel do texto e ainda o processo de interação, em um encontro permanente com o outro.

As abordagens do primeiro grupo são denominadas de ascendentes (encontrado na literatura inglesa como *botton up*) e consideram a posição do texto, que está centrado abaixo dos olhos. Essa perspectiva centra-se no texto (das partes menores para as maiores) e toma a leitura como um processo linear de extração/decifração. O significado não está no leitor, nem nas relações estabelecidas, mas no próprio texto. O leitor é capaz de reconhecer e decodificar letras e palavras (passar do código escrito para o código oral) e assim extrair um conteúdo, encontrar a significação do texto (FOUCAMBERT, 1998; KLEIMAN, 2002; LEFFA, 1996; 1999; MENEGASSI; ANGELO, 2010; OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016; SMITH, 2003; VEREZA, 2008).

Essa abordagem teórica influencia desde os primeiros anos na

escola, alicerçando métodos e materiais didáticos, que se preocupam com o ensino das letras que formam sílabas, das sílabas que formam palavras, das palavras que formam frases, das frases que formam períodos e finalmente, que formam o texto para ser lido. O texto, nesse sentido, apresenta-se como pretexto para propor diversas atividades gramaticais como copiar palavras, encontrar sujeito, substantivo, singular, plural e assim por diante. São exemplos dessa abordagem as perguntas prontamente identificadas no texto, a orientação pela consulta ao dicionário quando se encontra palavras desconhecidas e a proposição de leitura em voz alta para decodificar com rapidez e entonação adequada (FOUCAMBERT, 1998; MENEGASSI; ANGELO, 2010; KLEIMAN, 2002).

Enquanto a abordagem textual sustenta a construção de sentido a partir de uma perspectiva ascendente (do texto ao leitor), a segunda abordagem defende que o sentido é construído de forma descendente (do leitor ao texto), encontrado na literatura inglesa como *top-down*. Aqui a leitura não é uma atividade linear, palavra por palavra, mas se dá a partir das contribuições do leitor, que atribui significado ao texto a partir de seus conhecimentos prévios, presentes na memória. Neste tipo de processamento não é necessário decodificar cada palavra do texto e extrair significado, pois a partir das suas vivências o leitor produz esquemas mentais, que são ativados para produzir significados às suas leituras (OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016; SMITH, 2003; FOUCAMBERT, 1998; KLEIMAN, 2002; LEFFA, 1996; 1999; MENEGASSI; ANGELO, 2010; VEREZA, 2008).

O sentido do texto pode alterar-se a partir das hipóteses que cada leitor vai construindo, conforme seus interesses e conhecimentos prévios (COSSON, 2018, LEFFA, 1996; 1999; MENEGASSI; ANGELO, 2010). A leitura tem início em uma atividade global do texto e está ligada ao uso de diferentes estratégias, objetivos de leitura, processamento não visual, acionamento de esquemas cognitivos e conhecimento de padrões de escrita (COSSON, 2018).

A perspectiva do leitor representa assim um avanço sobre a abordagem anterior com ênfase no texto, já que agora é atribuído um papel altamente ativo para o leitor. Ao mesmo tempo essa abordagem confia de forma exagerada nas adivinhações do leitor e considera como válida qualquer interpretação realizada, o que pode causar muitas vezes uma compreensão inadequada, que faz ignorar o próprio texto e os aspectos sociais da leitura, percebendo apenas parte do processo que tenta descrever, a parte que cabe ao

leitor (LEFFA, 1996; 1999; COSSON, 2018; MENEGASSI, 2010).

Desta forma, seja como atribuição centrada no leitor ou como decodificação centrada no texto, ambas as perspectivas têm em comum o fato de considerar apenas um foco no processamento da informação, texto ou leitor, separadamente. Nas propostas de leituras vivenciadas na escola, muitas vezes, observa-se o texto funcionando apenas como pretexto para outras habilidades, como reconhecer letras e palavras para o uso da fala e escrita. Em outros momentos, observa-se leitores tirando conclusões precipitadas, realizando excesso de adivinhações, sem buscar verificar e contextualizar as palavras, em diálogo com o autor, texto e contexto de produção (JUNGER, 2008; COSSON, 2018).

Por mais que existam gêneros que demandem menos produção de sentidos e mais extração de informações, como em uma instrução, por exemplo, ainda assim, é necessário refletir que a formação do leitor não pode se limitar a este tipo de leitura. As propostas de leitura necessitam promover o desenvolvimento integral do leitor, no qual ler é antes de tudo ter um objetivo, um projeto de constante elaboração e verificação de previsões. Na medida em que a leitura possibilita uma informação, o leitor se aproxima do mundo de significados de um autor, de novas perspectivas e pode verificar e ampliar suas previsões iniciais (SOLÉ, 2012). Esta concepção se refere à terceira abordagem, constituída por perspectivas conciliadoras, denominadas também de interativas.

Nelas, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Colomer e Camps (2002) defendem a leitura como ato compreensivo em que o leitor integra ao mesmo tempo informações de vários níveis distintos. As mesmas autoras afirmam, porém, que grande parte das pesquisas sobre leitura, demonstram que nas atividades propostas pela escola não se ensina esse processo (COLOMER; CAMPS, 2002). Foucambert (1998, p. 120) reitera que,

[...] compreensão não é o produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam a construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo não um resultado; é o processo de questionamento recíproco de um material gráfico, diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos. O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que o texto provocou nas representações do leitor.

Compreender, esclarece Harvey e Godvies (2017) não é o resultado da decodificação e da linguagem oral, mas um processo muito mais complexo que envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino. Segundo as autoras, as crianças transbordam de curiosidade, perguntas, opiniões e a escola necessita ser espaço para o pensamento, por meio das relações entre as crianças e suas conexões com os livros. Compreender é ir além do significado literal, cujo objetivo encontra-se no entendimento de que toda atividade de leitura é também uma atividade de pensamento. Colomer e Camps (2002) concordam que ler também é pensar, em uma experiência intelectual (que envolve uma série de pensamentos para a construção de uma interpretação) e ao mesmo tempo relacional (que integra conhecimento enciclopédico, linguístico, textual, cultural que o leitor ativa durante o ato de ler).

Moita Lopes (1996) destaca a necessidade desta abordagem ser complementada com aspectos da perspectiva discursiva, levando-se em consideração os aspectos sociais e as negociações entre os participantes da interação comunicativa, no qual autor e leitor estão posicionados no âmbito histórico, social, político, econômico e cultural. Ao ler um texto, o leitor deve considerar as condições de produção, pois estas são parte integrante da produção de sentido.

A perspectiva discursiva, porém, de acordo com os estudos apresentados por Menegassi (2010), necessitaria dar maior ênfase aos aspectos cognitivos e de conhecimentos prévios do leitor. Em busca de complementar os estudos sobre leitura, Rojo (2004) aponta que nenhuma das teorias apresentadas invalida os resultados das anteriores, mas cada uma traz suas contribuições em determinado período e, ao mesmo, suas proposições possibilitaram ampliar e conhecer mais a respeito das capacidades envolvidas no ato de ler. Em sua perspectiva, a partir das situações e finalidades de leitura, ler envolve elementos perceptuais, cognitivos, afetivos, sociais, discursivos, linguísticos, entre outras capacidades, denominadas em algumas teorias como estratégias cognitivas e

metacognitivas.

Esse processo envolve inicialmente a participação ativa do leitor, que pode estabelecer relações com o texto a partir de seus objetivos de leitura, selecionando estratégias para elaborar, organizar, integrar, armazenar e recuperar os conhecimentos aprendidos (BRAGA; SILVESTRE, 2002; GOMES, 2008; PRESSLEY *et al*, 1995; SMITH, 2003), aspectos discutidos e ampliados pela ciência cognitiva e a Teoria do Processamento de Informação.

2.2 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

A forma como se processa uma informação é composta por fatores cognitivos, afetivos, fisiológicos, psicológicos e sociológicos. A ciência cognitiva traz contribuições de como as pessoas percebem, aprendem e lembram as informações. Os processos cognitivos interagem uns com os outros, como por exemplo, os processos da memória que interagem diretamente com os processos de percepção, ou seja, só é possível lembrar aquilo que se percebe (STERNBERG, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005). De forma geral, a aprendizagem ocorre quando há um processamento profundo de uma nova informação. Nesse movimento, os acontecimentos externos estimulam o processamento cognitivo, sofrendo ainda interferências das características pessoais de cada indivíduo na apropriação do conhecimento (STERNBERG, 2017; OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2017).

Smith (2003) destaca que a compreensão é a base para a leitura, definindo-a como a capacidade de relacionar os aspectos relevantes do mundo a nossa volta com aquilo que já temos em nossa mente, gerando a modificação daquilo que já sabemos, ou seja, aprendizado. O conhecimento prévio armazenado no cérebro é que possibilita a produção de sentidos da informação visual que nos chega através dos olhos, quando lemos. A compreensão está diretamente relacionada à capacidade de prever e recuperar na memória esquemas mentais já existentes, que se relacionem com a informação recebida, produzindo significados a ela (JOLY *et al*, 2014; JOLY; ISTOME, 2008; STENBERG, 2017; SMITH, 2003).

As crianças também possuem a capacidade de atribuir sentido ao mundo, porém seus conhecimentos prévios não são tão complexos como os do adulto, podendo apresentar potencial menor quando confrontadas com

conhecimentos que não fazem sentido para elas, como na escola, por exemplo (SMITH, 2003). O conjunto de conhecimentos prévios de cada indivíduo pode explicar o porquê alguns compreendem melhor determinados textos, enquanto outros compreendem muito menos (OLIVEIRA; LUCIO; MIGUEL, 2016; SMITH, 2003).

A Psicologia Cognitiva, com base na Teoria do Processamento, tem se ocupado de esclarecer como os seres humanos apropriam-se, armazenam e utilizam as informações, por meio de alguns mecanismos mentais como: percepção, memória e a representação do mundo. Para subsidiar os três momentos do processamento da informação: sua aquisição, seu armazenamento e sua utilização, destaca-se o ensino de estratégias de aprendizagem, como um caminho para se desenvolver a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento (BORUCHOVITCH, 1999; 2008).

Tomada como um processo mental complexo, a aprendizagem está relacionada a diversos fatores, dentre eles a memória. Sternberg (2017) destaca que a concretização da aprendizagem ocorre quando há um processamento profundo de uma nova informação. Assim, quando uma nova informação é recebida e armazenada na memória inicia-se o processamento mental. A memória neste sentido, é compreendida como um processo de armazenamento sensorial, da memória de trabalho e de longa duração (OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2017; STERNBERG, 2017; SMITH, 2003).

Na memória sensorial ocorre a captação dos estímulos do ambiente, dos conhecimentos e dos conteúdos a partir dos órgãos dos sentidos. Os segundos nos quais a informação se detém na memória sensorial são suficientes para que ela seja percebida de forma seletiva. Nem tudo que a visão ou audição recebem entrarão na memória de curta duração. A informação permanece por alguns segundos e precisa ser objeto da atenção para alcançar a memória de curta duração (memória de trabalho) (BZUNECK, 2004; GOMES, 2008).

No processamento cognitivo, a informação captada pelos sentidos necessita ser percebida e ser objeto de atenção, a fim de avançar para a próxima fase, que é a chegada à memória de curta duração, assentada no córtex cerebral. Bzuneck (2004) cita como exemplo um aluno que se distrai numa aula expositiva. Embora sua audição esteja acionada pela fala do professor, não haverá aprendizado, pois, sua atenção estava direcionada a outros estímulos, externos ou

internos, e por isso não houve percepção às mensagens proferidas (BZUNECK, 2004; STERNBERG, 2017). Portanto, a percepção é um processo ativo que se desenvolve a partir das experiências anteriores e das expectativas do sujeito que percebe.

Ainda que não haja distrações, a atenção e a percepção são seletivas, buscam estímulos e conhecimentos prévios (SMITH, 2003; STERNBERG, 2017). Na leitura, o que faz a diferença é a efetividade do cérebro para utilizar aquilo que já sabe (informação não visual), extraindo sentido da informação visual recebida, mantida por um curto espaço de tempo na memória sensorial (SMITH, 2003).

Já a memória de curta duração (MCD) ou memória de trabalho, funciona como um registro temporário maior que o sensorial e, para além de acolher a nova informação, tem o papel de manipular e realizar operações a partir da informação recebida (BZUNECK, 2004; IZQUIERDO, 2018). A memória de curta duração possui grande importância para a atividade de leitura, pois é onde se guarda os traços daquilo que acabou de se ler, enquanto se busca extrair sentido das próximas palavras (SMITH, 2003). Por meio da atenção são tomadas decisões acerca da informação recebida.

Os estudos de Baddeley (2012) e Baddeley, Allen, Hitch (2011) demonstraram existir na memória de trabalho um executivo central que seleciona e direciona a atenção para os aspectos mais importantes da tarefa cognitiva, tendo como função principal, transferir itens da memória de longa duração (MLD) para a memória de trabalho, ou desta para aquela, integrando as informações, que vêm tanto dos sentidos, como da memória de longa duração. Assim, para que ocorra o processamento, os conhecimentos prévios armazenados na MLD são imprescindíveis ao processamento de um novo conhecimento.

A atitude do leitor frente ao texto requer e envolve estas operações. Ao ler um conceito, por exemplo, este ficará armazenado na MCD, onde se torna objeto da atenção. Neste momento, o executivo central solicitará a MLD algum conhecimento prévio, que serão focalizados pela atenção, possibilitando a compreensão do conceito. Assim, uma aprendizagem significativa só pode ocorrer pela associação do conhecimento novo aos conhecimentos anteriores, cujo desfecho será seu armazenamento na MLD (BZUNECK, 2004; MOURÃO JUNIOR; FARIA, 2015). Os itens da memória de trabalho permanecem nela desde que

ativados, seja pela repetição, prática ou processamento, se não utilizados desaparecem, dando lugar a novas informações. Nesse sentido, pela memória de trabalho passam todos os conteúdos a serem aprendidos, porém poucos por vez (BZUNECK, 2004).

Após esse processo, agora na memória de longa duração, a informação irá integrar-se a uma rede de conhecimentos que já estão na MLD e que serão ativadas na compreensão de novas informações. Um processo dinâmico e em constante transformação (BZUNECK, 2004). Essa memória é formada de três componentes: memória episódica, relacionada a acontecimentos e experiências passadas de nossas vidas; memória semântica, relacionada aos significados das palavras, regras gramaticais e símbolos necessários à compreensão de informações orais e escritas e memória de procedimentos, relacionada a hábitos e formas de realizar determinadas atividades, como andar de bicicleta, jogar futebol, adaptando-se às demandas do ambiente (BZUNECK, 2004; IZQUIERDO, 2018; MOURÃO JÚNIOR; FARIA, 2015).

Na memória de longa duração são localizados inúmeros esquemas, ou seja, conhecimentos prévios que determinam como se percebe e como se interpreta um novo conteúdo de aprendizagem. Quanto mais esquemas estruturados e maior domínio de estratégias de aprendizagem melhor se aprende (SOLÉ, 2012; SMITH, 2003). Ativar conhecimentos presentes na memória torna-se essencial para o ato de ler (CAMPOS, 2018; SMITH, 2003). Por exemplo, uma criança tende a não compreender uma história sobre fazenda se não possui em sua memória um “cenário” ou uma referência do que seja uma fazenda. Existem esquemas especiais necessários para a constituição do leitor, relacionados ao modo pelo qual o texto ou livro se organiza, por exemplo, que as histórias apresentam tramas particulares, personagens e episódios.

A compreensão e a posterior lembrança de determinada história estão relacionadas ao quanto o leitor pode ativar esquemas em sua memória. Ser um leitor proficiente exige, assim, esquemas das histórias, especificações sobre como estão organizadas e como se desdobram (SMITH, 2003). Neste sentido, a compreensão leitora ocorre a partir de uma relação significativa entre o leitor, autor, texto e contexto, todos constitutivos do processo de elaboração de sentidos frente ao texto (COSSON, 2018). Assim, diante de uma nova aprendizagem, esquemas específicos são acionados a partir do título, ilustrações e da própria intervenção do

professor, que por meio de perguntas (o que? por que? quem?) pode tornar explícita a relação entre os novos conteúdos e aqueles que a criança já sabe, contribuindo para a ativação de esquemas apropriados (BZUNECK, 2004).

Nesse sentido, destaca-se o papel da escola na formação de atitudes leitoras desde a infância, por meio de situações autênticas de leitura que promovam a necessidade de ler, compreender e estabelecer relações com o mundo. Para além de um exercício cognitivo, a leitura se constitui uma prática cultural historicamente constituída, que necessita ser apropriada desde cedo, justificando-se, assim, a necessidade de compreender a formação de atitudes leitoras desde a infância (FOUCAMBERT, 2008; GIROTTO, 2016b).

2.3 A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aponta a necessidade de considerar as especificidades da infância e destaca as formas como as crianças constroem conhecimentos, se expressam, interagem, manifestam desejos, curiosidades e vivenciam o mundo, de modo bastante peculiar. Neste caminho, o documento apresenta uma visão de criança como um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve na interação e relações estabelecidas com os adultos e com crianças de diferentes idades (BRASIL, 2009)

Destaca-se, assim, a responsabilidade da pré-escola na ampliação de saberes e conhecimentos das crianças pequenas, por meio do acesso a bens culturais e possibilidades de vivência da infância. Neste caminho, defende-se nessa pesquisa que o trabalho com as estratégias de leitura a partir da literatura-infantil, constitui-se uma possibilidade de mobilizar as diferentes dimensões da infância e viabilizar o direito da criança de: experimentar, observar, questionar, fazer de conta, aprender, conversar, construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo, tornando-se produtora de cultura, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A atitude inicial da criança é observar o adulto manuseando, mostrando as imagens e pronunciando as palavras vindas do livro e, deste modo, aos poucos a criança percebe que aquele objeto guarda em si uma história, registrada por meio da escrita e lida pelo leitor experiente. Assim, a criança pode desenvolver atitudes leitoras desde cedo: é capaz de virar as páginas sozinhas, observar as ilustrações, lembrar da história, dos personagens, dos momentos principais, ainda que não saiba ler convencionalmente o que está escrito (BRASIL, 2015). Acredita-se assim que as estratégias de leitura se constituem possibilidades para a imersão da criança em práticas leitoras, que viabilizem a curiosidade, encantamento, questionamento e que, ao mesmo tempo, respeitem o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar.

Compreender a formação de atitudes leitoras desde cedo, pressupõe necessariamente uma análise do desenvolvimento psíquico na infância e sua relação com o processo educativo. O problema do desenvolvimento psíquico é um problema fundamental da psicologia infantil que fornece subsídios teóricos e práticos para o processo educativo. Uma das condições para o desenvolvimento psíquico refere-se aos processos pedagógicos, planejamento e intencionalidade do ensino desde a infância. Assim, compreender as leis que regem o desenvolvimento infantil, constitui-se condição fundamental para a organização do trabalho educativo, tendo em vista que o bom ensino conduz o desenvolvimento psíquico da criança (ELKONIN, 1987; GRACILIANO, 2017; PASQUALINI, 2013).

Depreende-se dos estudos da teoria histórico-cultural a defesa de um desenvolvimento humano, que se efetiva historicamente na relação com o outro em contato com o conhecimento produzido ao longo da humanidade. Nessa perspectiva, a criança desde os primeiros momentos de sua vida é capaz de estabelecer relações e necessidades sociais de estar com o outro e, dessa forma, é capaz de aprender (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

A tese fundamental da teoria histórico-cultural é a de que o homem é um ser social e longe das relações sociais não seria capaz de desenvolver qualidades e características humanas. O meio é a fonte de desenvolvimento dessas qualidades especificamente humanas. Desta forma, o desenvolvimento psíquico é mediado desde cedo pelos processos de educação e ensino presentes em um meio social. Porém não se trata de qualquer ensino, mas daquele capaz de impulsionar

novos níveis de desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1988; VYGOTSKY, 2018).

A partir deste referencial, a criança é compreendida como parte do meio social, um sujeito ativo na sua constituição humana. A criança como sujeito da aprendizagem e desenvolvimento está envolvida nas relações sociais desde muito cedo. Desde os primeiros momentos de sua vida, a criança se encontra em constante interação com os adultos, que vão apresentando a cultura e as formas de se viver, construídas historicamente pelo homem. O papel do meio social no desenvolvimento da criança só pode ser evidenciado quando consideramos a relação entre a criança e o meio (PEDERIVA; COSTA; MELO 2017; LURIA, 2010; VYGOTSKY, 2018).

Quando bebê, as respostas, que as crianças dão ao mundo são geradas inicialmente a partir de uma necessidade biológica, como por exemplo, a necessidade de se alimentar. Porém ao mesmo tempo cria-se no bebê uma nova necessidade, de se relacionar com outras pessoas (MELLO, 2017; VYGOTSKY, 1996; 2018). No sentido literal da palavra, o meio se modifica para a criança em cada período da sua vida e o desenvolvimento da criança se relaciona com a ampliação gradativa de seu meio.

A criança que ainda não nasceu tem como meio o útero de sua mãe. Logo após o nascimento o mundo distante ainda não existe para ela, assim, dispõe de um ambiente muito pequeno, aquele que se relaciona diretamente com ela, com fenômenos e objetos próximos a seu corpo. Com o passar do tempo, o mundo que parecia distante começa se aproximar: o mundo do quarto, da rua de casa e, assim, cada vez mais a criança pode estabelecer novas relações com outras pessoas (VYGOTSKY, 2018).

Nesse processo, a educação se constitui em um fator relevante, que viabiliza um novo meio para cada período da vida e vai ampliando estes espaços, como nos centros de educação infantil, na pré-escola e na própria escola. Para cada momento da vida um meio ou, ainda, mesmo quando o meio pouco se altera, as mudanças no processo de desenvolvimento fazem com que as crianças atribuam valores diferentes a cada experiência vivida junto a este meio (MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2018).

Uma das principais teses da psicologia infantil é a de que crianças de idades diferentes se distinguem entre si, sobretudo pelo tipo de atividade que a caracteriza. Em cada período, ocorre o surgimento, mudança e aperfeiçoamento das

qualidades psíquicas como percepção, atenção, imaginação, memória, pensamento, fala, sentimentos e formas primárias de domínio voluntário de comportamento. Neste caminho, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico, suas particularidades, contribui para a compreensão da criança e da melhor forma de potencializar seu desenvolvimento (MUKHINA, 1996).

Os estudos de Leontiev (2010b) e Pederiva Costa Melo (2017) apontam que o desenvolvimento das qualidades humanas é resultado das vivências da criança em seu meio social. Diferente do desenvolvimento animal, a infância do ser humano é carregada de complexidade pela necessidade de converter as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores a partir da atividade produzida em determinado contexto cultural.

A mudança do tipo principal de atividade surge a partir de uma necessidade interior, quando a criança começa a perceber a necessidade de ocupar um novo lugar nas relações humanas. Nesse processo, a criança se esforça para satisfazer uma necessidade especial e modifica o lugar ocupado nas suas relações com o mundo, dando lugar a um novo tipo de atividade. (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2010b; PASQUALINI, TEIXEIRA, AGUDO, 2018).

Possibilitar à criança ser sujeito ativo nas situações vividas pressupõe a organização de uma nova cultura escolar, em que se compreenda o desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de avanços, pautando-se em práticas e vivências que produzam sentido para os pequenos. Para isso, na escola da infância, torna-se necessário organizar o ambiente educativo, o tempo, as vivências, a fim de promover nas crianças necessidades de conhecer e vivenciar o mundo, impulsionando um novo tipo de atividade. Dessa forma, percebe-se que o que se vivencia e a forma como se vivencia influencia o desenvolvimento da criança em seu meio social (MELLO, 2017; 2019; ZAPOROZHETS, MARKOVA, 1983; VYGOTSKY, 2018).

Para organizar um ambiente promotor de desenvolvimento qualitativo, torna-se necessário compreender a atividade que guia o desenvolvimento da criança em cada período da sua vida, pois é por meio desta atividade que se desenvolve as aprendizagens e as capacidades humanas na criança. Esse conhecimento possibilita a organização de um trabalho educativo que contribua para a aprendizagem e humanização (GRACILIANO, 2017; GRACILIANO, MELLO, 2018; LAZARETTI, MELLO; 2018; LAZARETTI, 2013; PEDERIVA, COSTA;

MELLO, 2017; MUKHINA, 1996).

A criança assimila o mundo, as experiências culturais, os conhecimentos e as qualidades psíquicas do ser humano. A criança não se integra a este mundo de forma espontânea, mas pelo processo de educação e ensino. As propriedades naturais, formas primitivas e inatas de comportamento, não criam qualidades psíquicas, mas condições necessárias para sua formação social. A maturação do cérebro é de extrema importância para o desenvolvimento psíquico, pois, graças à transformação e aperfeiçoamento da massa encefálica e de suas funções nos primeiros anos de vida, a criança pode assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, contribuindo para o processo de educação e ensino (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1996; DAVIDOV, 1988; PASQUALINI, 2013).

O processo de maturação depende da quantidade de impressões e experiências externas que são ativadas no cérebro, por isso a educação na infância exerce uma grande influência no desenvolvimento humano. A experiência social é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança. E desta forma, com o adulto como mediador, a criança recebe o material em que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade, “seu modo de ser” no mundo (MUKHINA, 1996).

Nessa direção, cabe destaque a noção de que o desenvolvimento psíquico da criança é mediado desde o início pela educação e pelo ensino, sendo este último um momento extremamente necessário para desenvolver nas crianças as características humanas formadas historicamente (DAVIDOV, 1988; VYGOTSKY, 2018). Estudos recentes demonstram a necessidade de se considerar as atividades que guiam o processo de aprender e de se desenvolver a cada período, a fim de assegurar que a organização do ensino realizada pelo professor se relacione diretamente com a atividade guia do desenvolvimento da criança em determinado período (LAZARETTI, 2013; LAZARETTI; MELLO, 2018).

No processo educativo, a criança se apropria de comportamentos, uso social dos objetos criados pelo homem, valores e das ações e funções intelectuais envolvidas neste processo (MELLO, 2017). Ao mesmo tempo em que apreende ações práticas como: se enxugar, colocar meias, desenhar com o lápis, apreende também ações internas, pelas quais pode examinar e compreender os objetos como: lembrar ilustrações, criar um desenho ou um jogo. As ações internas constituem o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico. São atitudes

psíquicas de percepção, imaginação e memória, que permitem à criança conhecer e se orientar no mundo ao seu redor, orientando suas ações práticas.

Na infância e idade pré-escolar, as crianças assimilam novas ações internas, cada vez mais complexas. Porém essas ações têm sua origem nas ações externas, dirigidas pelo adulto experiente, que são assimiladas e internalizadas, impulsionando o desenvolvimento psíquico. Na infância, a criança não é capaz de realizar as mesmas ações que o adulto. Assimila ações mais simples e depois as mais complexas e para que sejam assimiladas e internalizadas, as ações devem corresponder às suas necessidades e interesses, como por exemplo quando apresentadas na forma de um jogo ou de uma brincadeira (MUKHINA, 1996; DAVIDOV; SHUARE, 1987).

Isso significa que o desenvolvimento humano se efetiva a partir das relações sociais, de ações mediadas e intencionais que reorganizam as funções elementares e agregam características humanas. As atividades externas e coletivas são internalizadas pela criança e transformadas em processos mentais internos de desenvolvimento humano. Assim, a atividade da criança é estruturada com a ajuda e sob a direção do adulto (DAVIDOV; SHUERE, 1987; LAZARETTI, 2013; LURIA, 2010).

Assim, a cada momento da vida, o ser humano se relaciona de forma diferente com a realidade a partir das necessidades apresentadas. Em cada estágio do desenvolvimento psíquico, se apresenta uma relação explícita entre a criança e a realidade vivenciada. Graças a esse movimento, a criança apresenta um tipo preciso e dominante de atividade, conceito fundamental para compreendermos a relação entre a criança e o mundo (LEONTIEV, 2010a).

A atividade humana busca responder a uma necessidade, movida por uma intencionalidade (MARTINS, 2017). Para compreender o desenvolvimento infantil é necessário analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como ela se constrói nas condições concretas de vida. Nesse caminho, compreende-se o papel das relações externas, da educação e do ensino, capazes de operar sobre a atividade da criança e suas atitudes diante da realidade. A passagem de uma atividade para outra possibilita a formação de novas estruturas psicológicas, constituindo-se a base do desenvolvimento psíquico. Nesse movimento qualitativo, o novo tipo de atividade é chamado de “atividade principal” (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 2010a; 2010b) A atividade principal não é simplesmente aquela

encontrada com mais frequência em determinada faixa etária, mas onde processos psíquicos tomam forma e são reorganizados, ocorrendo as principais mudanças nos traços psicológicos da personalidade da criança (LEONTIEV, 2010b).

Por meio da atividade principal se estabelece uma relação viva entre a criança e o mundo que a rodeia. E, assim, a partir das necessidades geradas por esta relação, surgem novas atividades dominantes e neste caminho algumas vão sendo superadas, incorporadas e requalificadas a partir das novas capacidades conquistadas, tornando mais rica a relação da criança com a realidade (ELKONIN, 1987; MARTINS, 2017; PASQUALINI, 2017; LEONTIEV, 2010b).

A periodização do desenvolvimento infantil é composta por três épocas: primeira infância, infância e adolescência. A estruturação desta periodização é formada por períodos: A primeira infância constitui-se dos períodos "primeiro ano de vida" e "primeira infância"; a infância constitui-se dos períodos "idade pré-escolar" e "idade escolar" e a adolescência da "adolescência inicial" e "adolescência" (ELKONIN, 1987; PASQUALINI, 2013).

Cada período é marcado por uma determinada atividade principal, que guiará o desenvolvimento no período da primeira infância, o primeiro ano de vida é marcado pela comunicação emocional direta com o adulto, sendo a atividade principal da criança nesta época. Ainda na primeira infância, (aproximadamente 1 a 3 anos) destaca-se a atividade objetual manipulatória. Na infância, a idade pré-escolar (aproximadamente 3 a 6/7 anos) é marcada pela atividade de jogo de papéis e a idade escolar (aproximadamente 6/7 a 10 anos) pela atividade de estudo. Por fim, na adolescência, a comunicação íntima pessoal (aproximadamente 10 a 15 anos) e a atividade profissional de estudo (15 a 18 anos) são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988; ELKONIN, 1987; MARTINS; FACCI, 2017). A partir da proposta de periodização sistematizada, inicialmente por Elkonin (1987), busca-se compreender as atividades principais da primeira infância e da infância para a faixa etária de zero a seis/sete anos, que são: atividade de comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetual e atividade de jogo de papéis.

Desde o início da vida é possível observar o quanto as crianças se desenvolvem em atividade. O que não conseguia ontem, já é capaz de realizar hoje. O desenvolvimento é marcado por um progresso contínuo de fatos, pela assimilação da linguagem, pelas primeiras manifestações de independência. Tudo isso mostra o

desenvolvimento de características individuais e ao mesmo tempo as características sociais da infância (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1996; DAVIDOV, 1988). Todas as crianças passam por determinadas etapas/estágios de desenvolvimento. O recém-nascido, inicialmente indefeso e totalmente dependente do adulto, após três anos já apresenta seus próprios desejos e costumes, utilizando-se da experiência de toda a humanidade que vai sendo transmitida pelos adultos (MUKHINA, 1996).

E, assim, no curso do desenvolvimento, a criança cria necessidades de estabelecer outras relações com o mundo, atribuindo novos significados àquilo que já sabe. Dessa forma, a educação orienta-se em direção ao futuro a fim de despertar processos de desenvolvimento que estão na zona de desenvolvimento proximal (DAVIDOV, 1988). A zona de desenvolvimento imediato ou desenvolvimento proximal abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas que consegue fazer imitando e se relacionando com um adulto e com crianças mais experientes. A criança é capaz de realizar muito mais em colaboração do que por si mesma, pois assim pode superar as dificuldades e com isso se desenvolver (VYGOTSKY, 2010).

Por isso destaca-se a importância do ensino para a zona de desenvolvimento proximal (zona de desenvolvimento com a ajuda do outro). Garantir saltos qualitativos no desenvolvimento da criança pressupõe ações de ensino que enriqueçam seu repertório de conhecimentos, vivências e experiências, produzindo nas crianças necessidades de outros conhecimentos. Uma aprendizagem significativa apresenta-se para a criança como fonte de desenvolvimento, ou seja, estimula e ativa na criança diversos processos internos de desenvolvimento (MUKHINA, 1996; DAVIDOV, 1988).

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, as crianças de diferentes idades se distinguem especialmente pelo tipo de atividade que lhes caracteriza. A comunicação é a primeira atividade a ser dominada pela criança no primeiro ano de vida e se constitui a base para todas as outras. Inicialmente a relação entre o bebê e o adulto é marcada pela atividade de comunicação emocional direta, em uma relação mútua de emoções (gestos, toques, olhares, expressões, movimentos), sem haver mediação de qualquer outra atividade da criança. Nesse momento, o adulto é responsável por atrair a criança para o processo de comunicação, por meio de intervenções adequadas para que o bebê possa explorar e conhecer o mundo a sua volta, como seres ativos em pleno desenvolvimento.

(DAVIDOV, 1988; LÍSINA, 1987; LAZARETTI, MELLO, 2018; LIMA, 2017; PASQUALINI, 2013).

A relação entre a criança e o mundo é marcada e garantida pelo adulto próximo, intermediário de sua comunicação com o mundo objetivo. No início, o bebê se comunica pelos resmungos, choro, gestos e o adulto reconhece e satisfaz suas necessidades. Desde o primeiro mês de vida, com a influência dos agentes externos, começa-se a formar na criança os reflexos condicionados, criando possibilidade para a regulação da conduta externa (LAZARETTI, 2013; PASQUALINI, 2013).

De forma ilimitada, o recém-nascido assimila experiências e, por meio do processo de educação, começa a apresentar novas necessidades que se configuram não mais como biológicas, mas necessidades sociais (LEONTIEV, 1978; MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1969b; LAZARETTI, 2013). Nesse momento, a criança não consegue realizar sua necessidade por si própria e depende do adulto para direcionar suas ações. A criança no início vê a realidade e a si mesma sempre por meio da relação com o outro. Isso mostra que desde o início a atitude da criança tem um caráter social. A criança vai assimilando pouco a pouco o manejo de objetos, costumes, comportamentos, em interação com o adulto (MUKHINA, 1996).

O adulto, além de satisfazer as necessidades da criança, organiza seu contato com a realidade. Durante o primeiro ano, pela manipulação e imitação, a criança começa a reproduzir as ações do adulto, dando espaço para a formação de características e capacidades psíquicas propriamente humanas, como caminhar, manipular objetos, reconhecer, recordar, capacidades apropriadas pelas crianças na primeira infância por meio do adulto (DAVIDOV, 1988; ELKONIN, 1969a; 1969b; LAZARETTI, 2013; LAZARETTI; MELLO, 2018; LIMA, 2017; LÍSINA, 1987; PASQUALINI, 2013; VYGOTSKY, 1995; 2018).

As investigações de Mukina (1996) e recentemente de Pasqualini (2013) ressaltam ainda que quando a criança compreende a linguagem do outro e começa a dizer as primeiras palavras, amplia sua relação com o adulto, a fim de conhecer mais do mundo a sua volta. Ao se apropriar da linguagem, a percepção da criança vai sendo reorganizada e passa a perceber os objetos em uma totalidade de mundo, para além de suas propriedades físicas. As ações que a criança passa a dominar criam a base para seu desenvolvimento psíquico, condições decisivas de vida e educação.

As ações intencionalmente organizadas pelo adulto ampliam as possibilidades de manipulação durante o primeiro ano de vida. A comunicação com o adulto muda qualitativamente e, assim, ao acumular pequenas conquistas, ao final do primeiro ano da criança, surge uma mudança na forma de se relacionar com o adulto e com os objetos. A atividade de comunicação emocional direta (criança-adulto) cede lugar à uma comunicação indireta, (criança-ações e objetos-adulto), dando origem à atividade objetal manipulatória, que nasce no interior da comunicação emocional e agora se torna atividade dominante (ELKONIN, 2009; LAZARETTI, 2013; PASQUALINI, 2013).

Durante o primeiro ano, a criança se habituou a ver, escutar, movimentar, assimilando a conduta psíquica inicial do homem. Neste momento, ao final do primeiro ano e até por volta dos três anos, a criança passa a se interessar pelos resultados da manipulação do objeto e não somente pelo objeto em si, sendo a atividade objetal manipulatória sua principal atividade. Já não se basta manipular, é necessário descobrir suas funções sociais e se apropriar dos modos de ação com os objetos (MUKINA, 1996). Nesse período, é importante que o adulto apresente para a criança os modos sociais de ação com os instrumentos da cultura, suas significações sociais, e não simplesmente objetos para manipulações isoladas, pois a simples manipulação não garante a ampliação da riqueza que eles carregam (ELKONIN, 1969b; LAZARETTI, 2013; LAZARETTI; MELLO, 2018).

Para Lazaretti (2017), Lima (2017), Lazaretti e Mello (2018), as relações de ensino, estabelecidas a partir da preparação e manipulação da terra, sementes, raízes, folhas, frutos, por exemplo, provocam na criança conquistas qualitativamente novas, como sensação, percepção, memória, que se diferenciam qualitativamente daquelas primeiras e involuntárias formas dos primeiríssimos meses de vida. Além disso, o planejamento com atividades manipulatórias nesta idade provocam na criança novos interesses e necessidades de conhecer o mundo ao seu redor, as relações entre as pessoas e a função social dos objetos. Esta atividade mobiliza o psiquismo infantil, nele produzindo novas capacidades e, ao mesmo tempo, dá espaço para a formação da próxima atividade que guiará o desenvolvimento da criança, o jogo de papéis (PASQUALINI, 2017).

Dessa forma, a relação entre a ação da criança e o objeto, apresentam três momentos: inicialmente, a criança realiza com o objeto qualquer ação que domina, em um segundo momento, utiliza o objeto de acordo com sua

função direta e, na terceira fase, faz a livre utilização do objeto, retornando ao primeiro momento, porém agora de forma consciente, pois conhece a função principal do objeto. Assim, as ações se generalizam e a criança pode usar o mesmo objeto em diferentes situações, surgindo em algum momento a substituição de um objeto por outro, o que faz nascer uma nova atividade: o faz de conta, o jogo de papéis (MUKHINA, 1996; PASQUALINI, 2013).

Segundo os estudos de Lazaretti (2013), Lima (2017) e Pasqualini (2013), observa-se que no interior da atividade objetual manipulatória nasce o jogo de papéis. Por volta dos três até aos seis/sete anos, para além de se apropriar da função social do objeto, a criança passa a ter interesse pelo sentido social das ações e pelas relações sociais em que os objetos da cultura são utilizados pelo adulto. O foco se volta novamente para o mundo das pessoas, fazer o que o adulto faz será a principal busca da criança nesse momento.

Por meio do jogo de papéis, a criança satisfaz sua necessidade básica de conviver e comunicar com o mundo adulto, organizando por meio do faz de conta, a reprodução dos traços fundamentais das relações sociais e a atividade de trabalho do adulto. A criança utiliza todo tipo de objeto, substituindo aqueles que não possuem, a fim de representar as ações concretas dos adultos, como por exemplo o papel da mãe, do professor, médico, entre outros (MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2009).

A brincadeira de papéis é uma atividade que surge na idade pré-escolar, na qual por um lado a criança experimenta necessidades de fazer e agir como o adulto e, por outro lado, seus limites operacionais a impedem. Assim, surge pela brincadeira a solução da contradição apresentada. O foco da atividade lúdica não está no resultado da ação como produto, mas na ação em si mesma, no processo de brincar e representar. Assim, a motivação da ação lúdica não reside no seu resultado objetivo (LEONTIEV, 2010a; PASQUALINI, 2013).

Somente por meio do jogo a criança pode dominar uma área mais ampla da realidade, que não está diretamente acessível a ela. Aqui o jogo adquire uma forma qualitativamente diferente da manipulação do brinquedo. Nesse momento, ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, como a imaginação e a função simbólica, que permitem reproduzir e generalizar ações de uma coisa por outra, preparando o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento: a atividade de

estudo (DAVIDOV, 1988; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2010).

Lazaretti e Mello (2018) pontuam ainda no exemplo citado anteriormente, que em uma situação de aprendizado sobre plantas, para além da percepção imediata e da manipulação dos elementos da natureza, nesse período a criança é capaz de assumir o papel do jardineiro, do agricultor e compreender suas funções sociais, gerando em si mesma novas necessidades e hipóteses de aprendizagem. A partir destas vivências, outras ações podem ser propostas como o desenho, modelagem, recorte, construção, motivando-a a agir e conseqüentemente a desenvolver-se (LAZARETTI; MELLO, 2018).

A atividade lúdica exige uma série de funções psíquicas, como memória, atenção, imaginação, pensamento, que são ativadas para representar as relações humanas. Por isso, o desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam seu surgimento e possibilite ampliação das situações lúdicas, contribuindo para o desenvolvimento da relação da criança com o mundo. Esta atividade deve ser fomentada nos espaços de brincar, nos momentos livres, na produção de novos interesses como, por exemplo, o jogo de regras. O professor compartilha e participa das brincadeiras, ampliando enredos, argumentos, viabilizando acesso a materiais diversificados, tudo isso para enriquecer a vivência da criança na apropriação do mundo ao seu redor, em direção à formação humana (LAZARETTI, 2017; LAZARETTI; MELLO, 2018).

De Foucambert (2008), podemos depreender como, também o pesquisador francês em relação ao ensino dos modos de ser leitor, defende a possibilidade de a criança aprender em situações em que certas condições estão reunidas para que o verdadeiro aprendizado ocorra. Nesse sentido, assim como na brincadeira, torna-se necessário reunir as melhores condições para o desenvolvimento de atitudes leitoras, que possam ser desenvolvidas pela mediação das riquezas da cultura produzidas pela humanidade e em relação com a atividade principal da criança. Nesse caminho, a linguagem constitui-se o principal elemento mediador entre a criança e o mundo. Sendo assim, as ações do professor podem contribuir para que a criança produza sentidos frente ao ato de ler.

2.3.1 Possibilidades para a Formação de Atitudes Leitoras na infância

Para compreender o processo de desenvolvimento da criança e sua estreita relação com as condições de vida e educação, é necessário observar que a aprendizagem ocorre por meio da interação com os objetos da cultura e dos sentidos produzidos na relação com os objetos e com os sujeitos ao seu redor. Esta inter-relação com o outro, ativa e possibilita que a criança internalize processos de desenvolvimento (LURIA, 2010; VALIENGO; SOUZA, 2016; VYGOTSKY, 2005).

A escola se justifica exatamente porque propõe levar em consideração os conhecimentos e experiências acumulados historicamente, a fim de que sejam apropriadas pelas crianças nas condições mais favoráveis. Neste sentido, há de se considerar o desenvolvimento global do sujeito, no qual os aprendizados não podem ser exercidos isoladamente, mas vivenciados em situações autênticas. A leitura nesse sentido é uma atividade ligada à totalidade do indivíduo, ou seja, a criança só pode aprender a ler em práticas reais de leitura e somente desta forma a escola pode ajudá-la para sua formação leitora (FOUCAMBERT, 2008).

Nessa linha de raciocínio, a linguagem escrita apresenta-se como um instrumento cultural complexo, que promove situações de leitura. Torna-se necessário, porém, rever a forma de apresentação desta linguagem para as crianças pequenas, que muitas vezes ainda tem como foco seu aspecto técnico o reconhecimento e decifração as letras, sílabas, mas não sua mensagem, contribuindo mais para a formação do analfabeto funcional que a do leitor (LUGLE; MELLO, 2015; MELLO, 2010; 2012; GIROTTO; SOUZA, 2016).

Ao criticar as práticas pedagógicas restritas ao treino na Educação Infantil, Vygotsky (1995) destaca que tais práticas cumprem apenas ordens superiores, neste caso do professor, não possibilitando à criança atuar por si mesma, produzir sentidos e desenvolver sua personalidade. Nesse sentido, ensina-se à criança escrever como um “hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural” (VYGOTSKY, 1995, p. 201, tradução nossa). O autor aponta que não é negar práticas de leitura e escrita desde a pré-escola. Porém o ensino deve se organizar de forma que estas práticas sociais sejam necessárias de algum modo para a criança, como um tipo novo e complexo de linguagem, de expressão humana.

A condição inicial para a formação de uma atitude leitora

fundamenta-se na compreensão entre o texto e o mundo real, no exercício da capacidade humana de ler (LUGLE; MELLO, 2015; MELLO, 2010; 2012; GIROTTI; SOUZA, 2016). Revela-se assim a necessidade de possibilitar situações em que a criança vivencie atitudes leitoras e perceba desde o início que ler é um processo de atribuição de sentidos em situações elaboradas pela cultura humana (ARENA, 2010a, 2010b). Dessa forma, torna-se necessário apresentar a escrita em sua função social, primeiro o texto em totalidade, para que a criança possa compreender para que serve a escrita e a leitura e só depois é que se apresenta seu aspecto técnico, destacando palavras, letras e sílabas (MELLO, 2010). O contato direto com os livros e a incorporação de uma abordagem metodológica com as estratégias de leitura pode vir a desenvolver nas crianças a necessidade de ler.

Destaca-se assim a primeira atitude da criança no caminho da formação leitora: a capacidade de atribuir sentidos (ARENA, 2010a; MELLO, 2010). Para isso, é preciso possibilitar a esta criança uma larga convivência com práticas de leitura e escrita, que desenvolverão sua curiosidade e necessidade de compreender esta linguagem e atribuir um sentido adequado a sua função social. Nesse caminho, a escrita deve cumprir sua função real, verdadeira, para qual existe.

Ao ler histórias, notícias, palavras desconhecidas, ao levar diferentes suportes de textos para serem manipulados pelos pequenos, ao usar a escrita para registrar experiências coletivas, comunicar estas experiências, todo esse movimento faz com que as crianças percebam que a escrita é real, viva e cumpre uma função social (MELLO, 2010; 2012). Esse sentido é o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler (ARENA, 2010a).

Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas. (MELLO, 2012, p. 78).

Desse modo, os livros se apresentam como objetos culturais que guardam em si características humanas do ato de ler, como o prazer estético e a

fruição pela palavra escrita. Isso significa que a capacidade de ler e as atitudes leitoras não são processos inatos, mas criados socialmente. A atitude de passar horas ou até mesmo dias se dedicando a estar na companhia de um livro é uma escolha realizada por leitores que tem em mente a função social da escrita e sentem prazer em estar em processo de leitura, pois são capazes de compreender o que leem. Assim, a necessidade de ler é produzida socialmente, na experiência vivida entre os sujeitos (MELLO, 2012; 2016).

Ao provocar na criança pequena o desejo de compreender e estabelecer um diálogo com o livro, possibilita-se experiências psíquicas, sentimentos e emoções, necessidades que contribuem para o desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo da criança, qualidades especificamente humanas (MELLO, 2016). Nos estudos de Vygotsky (2010) é possível compreender que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança, inicialmente nas atividades coletivas como funções intrapsíquicas e depois como atividade individual, como propriedades internas do pensamento da criança, como funções intrapsíquicas.

O bom ensino estimula e ativa processos internos de desenvolvimento a partir da inter-relação com o outro, ou seja, uma correta organização da aprendizagem possibilita o desenvolvimento psíquico da criança (VYGOTSKY, 2005, MUKHINA, 1996). O domínio de um vocabulário novo, por exemplo, melhora a expressão verbal e faz surgir novas necessidades de percepção, imaginação, pensamento, organização e regulação do comportamento. Esta constitui a relação recíproca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual (KOSTIUK, 2005). Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

O processo fundamental do desenvolvimento psíquico é formar ações internas, porém para que a criança assimile determinadas ações é importante lembrar que estas são continuidade de ações externas e, para isso, a criança necessita estar inclusa, ativa. Esta ação precisa se constituir necessária para a criança. É necessário pensar em condições para que o ensino contribua ao máximo para o desenvolvimento psíquico da criança, constituindo-se um ensino formativo (MUKHINA, 1996).

No que tange à formação de atitudes leitoras, inicialmente é vivida

coletivamente nas práticas de leitura em contato com o outro e, com isso, a criança pode apropriar-se e internalizar as capacidades necessárias para seu uso pleno, individual. Os livros tornam-se fonte do prazer e os adultos que leem e dominam este sistema são mediadores da atitude historicamente criada ao longo das gerações em relação ao livro e à leitura. Ao reproduzir as atitudes leitoras do leitor experiente, a criança pequena está reproduzindo para si as capacidades humanas criadas ao longo da história, o prazer expresso pelo outro, e vai se tornando uma necessidade da criança aprendida socialmente (MELLO, 2016).

No intuito de explorar a riqueza e o diálogo proposto pelos livros, na relação entre professor e crianças, leitor e leitor iniciante, o texto literário apresenta-se como polissêmico capaz de provocar diferentes reações, desde o prazer emocional ao intelectual. Para além de fornecer informações, possibilita o contato com novas formas de vida e ideias, diferenciando-se assim dos textos funcionais que apresentam um só sentido. A literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época e modos de criação artística, em contato direto com os livros, objetos culturais que guardam em si afetos e aptidões exigidas no exercício do ato de ler (ARENA, 2010b; FARIA, 2004; SOUZA; GIROTTTO, 2011; GIROTTTO, SOUZA, 2016). Assim, por meio desta rica apropriação, o pequeno leitor pode vir a se tornar um leitor adulto de textos literários, uma prática cultural que se insere em projetos de vida (ARENA, 2010b; FOUCAMBERT, 2008).

Assim, a formação de atitudes leitoras requer outra qualidade de tempo, um tempo capaz de mobilizar sentidos, ampliar e provocar a visão, audição, tato, olfato e até paladar. São ritmos, rimas, risos, sons, gestos, gostos, percepções e emoções, que constituem uma maneira própria de ler o mundo, de brincar com texto literário, de ampliar repertórios para formar-se leitor (GIROTTTO; SOUZA, 2016; LUGLE, MELLO, 2015). Constituir esta identidade desde cedo, requer práticas intencionais, e provocadoras de motivos para uma atitude. Além dos textos e objetos para ler, tornam-se necessárias diferentes práticas de leitura, a fim de nutrir a memória física, emocional, psíquica e linguística do ouvinte leitor. É necessário que a criança vivencie a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, apropriando-se do mundo ao seu redor de forma criativa e participativa (ARENA, 2010b; GIROTTTO; SOUZA, 2016; LURIA, 2010; VALIENGO; SOUZA, 2016).

Busca-se assim, de alguma forma a partir dos estudos de Girotto e Souza

(2016), Reyes (2010), Silva e Chevbotar (2016), Ribeiro, Lima e Silva (2016) e Valiengo e Souza (2016), entre outros, apresentar uma proposta de ações formativas de atitudes leitoras em consonância com a atividade principal da criança, como possibilidade a ser vivenciada desde o primeiro ano de vida. Considera-se que estas atitudes podem se constituir bases necessárias para a apropriação da linguagem escrita e conseqüentemente para a formação de atitudes leitoras e que, ao mesmo tempo, respeitam o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar. O Quadro 7 apresenta possibilidades de ações docentes de acordo com a atividade principal em evidência em cada período da infância. As ações destacadas na idade pré-escolar fundamentaram a pesquisa de doutorado realizada.

Quadro 7 - Possibilidades de ações docentes X atividade principal da criança.

ÉPOCA	IDADE APROXIMADA	ATIVIDADE PRINCIPAL	Ações do professor	Ações inerentes às atitudes leitoras
PRIMEIRA INFÂNCIA	Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta	Contar ou proferir histórias com enriquecimento do tom de voz, gestos, toques e situações que favoreçam o contato direto com o livro infantil, que pode apresentar-se das mais diferentes formas: livro brinquedo, de pano, emborrachados, cartonados, com sons, cheiros, texturas, entre outros, dispostos em um tapete aconchegante ou tatame, que possibilite o acesso direto da criança ao livro.	Percepção tátil, visual e linguística que possibilitam o conhecimento dos sons da língua materna e atribuição de significados às palavras, bem como o manusear do livro, pela imitação do adulto. Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o bebê experimenta suas primeiras relações com o mundo à sua volta.
	Primeira infância (Aprox. 1 a 3 anos)	Atividade objetual manipulatória	Ampliar as possibilidades de manipulação do livro com cestos e caixas caracterizados com o universo dos livros, bem como objetos que façam parte da história a ser proferida para a criança. Possibilitar outros espaços para a leitura, como um jardim, praça, um cenário, onde o professor pode realizar a transmissão vocal das histórias.	A criança descobre a função social do livro e já manifesta sua preferência por cores, desenhos, formas, descobrindo as páginas, texturas e ilustrações presentes. O desenvolvimento motor e de linguagem permitem maior exploração, comunicação e sentido ao que se percebe.
INFÂNCIA	Idade Pré-escolar (Aprox. 3 a 6/7 anos)	Jogo de papéis	Estabelecer relações entre o jogo de faz de conta e a literatura infantil, como por exemplo propor uma brincadeira antes da proferição da história, utilizar um figurino, questões problematizadoras, como o que vai acontecer ou o que poderia ser diferente na história. Utilizar de materiais diversificados como fantoches, dedoches, tecidos, recicláveis, desenhos, pelúcias, bem como propor o reconto da história pelas crianças, jogo de papéis com os personagens, uma roda de conversa ou música para marcar o encerramento.	Imaginação e função simbólica, ampliação das relações humanas e das experiências com o livro. A criança é capaz de entrar no universo do livro, dos personagens, elaborar questionamentos, inferências, entre outras estratégias. A criança passa a ter interesse pelo sentido social das ações e pelas relações sociais em que os objetos da cultura são utilizados pelo adulto.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As crianças como sujeitos sociais e históricos interagem com a realidade, constituindo repertórios de imagens, acontecimentos e emoções, que são ativados a cada encontro com o outro e com o mundo ao seu redor, possibilitando a produção de novos sentidos. Na Educação Infantil, ampliar os repertórios vivenciais das crianças, constitui-se um objetivo a ser conquistado (OSTETTO, 2010; 2011).

Um dos primeiros contatos da criança com o texto escrito é a contação de histórias, um mundo de fantasias, imaginação, que transforma o encontro com o livro em sensações e formas de expressar o mundo: ouvir, ver, falar, gesticular, desenhar, construir novas histórias (BAJARD, 2007; 2012; BRASIL, 2015). As sessões de mediações para contar histórias, podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como linguagem, pensamento, atenção, memória, controle de conduta, entre outras. As histórias contadas podem ser desenvolvidas a partir de recursos diversos: simples narrativa, com o uso do livro, com imagens, com dramatização, com teatro de bonecos, com teatro de sombras, fantoches de vara, papel, tecido, caixa surpresa, dedoches, entre outros, experiências, vivências e formas de expressar o mundo que penetram as narrativas e contribui para o desenvolvimento infantil (VALIENGO; SOUZA, 2016).

Antes de iniciar a contação de histórias, torna-se fundamental um momento de planejamento, a escolha da história e as estratégias que poderão ser mobilizadas ao longo da história contada, compreendendo a importância do protagonismo da criança em relação direta e significativa com o literário. Sugere-se um momento de motivação da criança para envolver-se nesta ação, uma música, um objeto, uma roda, uma brincadeira e, ao final, deve-se marcar o término da sessão da mesma forma. Destaca-se ainda o papel dos materiais diversificados, a organização do espaço, a criação de figurino, entre outras possibilidades (AKURI, 2017; VALIENGO; SOUZA, 2016).

No momento da contação de histórias, sugere-se criar um clima de acolhimento, de encanto, trabalhar com as possibilidades da voz, sussurrar no suspense, aumentar a entonação durante uma algazarra, dar pausas, tempo para o ouvinte formular hipóteses, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido, entre outras coisas (ABRAMOVICH, 1997).

Após ouvir as histórias, as crianças podem recontá-las, como prática que contribui para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem oral,

corporal, percepção da sequência da história, um momento de produção e reprodução de conhecimentos e caminhos para atitudes leitoras. Estas formas significativas de contar e recontar encaminham o pequeno leitor à produção de sentidos próprios para a formação da identidade leitora, vivendo de forma intensa tudo aquilo que a narrativa lhe oferece em toda sua amplitude. Ao final da contação de histórias, pode ser realizada, entre outras possibilidades, uma roda de conversa sobre a história, em que pela mediação, o professor amplia as possibilidades de discussões das crianças, questionando e produzindo de forma compartilhada sentido à história narrada (ABRAMOVICH, 1997; GIROTTO; SOUZA, 2016; VALIENGO; SOUZA, 2016).

Destaca-se ainda, uma outra possibilidade de apresentação do texto escrito, pela mediação de leitura, uma narrativa veiculada pela língua do livro, iniciando o ouvinte à linguagem escrita. Nesse momento, embalados pela voz do outro, as crianças podem vislumbrar simultaneamente as imagens e o texto gráfico, possibilitando duas formas de acessar o texto, pela visão e audição. Como sinônimos, destaca o dizer, proferir, ler em voz alta, transmitir vocalmente. Como frutos da mediação da leitura, a criança pode conhecer muitas histórias, a riqueza e a qualidade da língua escrita, a possibilidade de ler imagens, sons e grafias e assim pode descobrir que também é possível ler em silêncio (BAJARD, 2012). As situações organizadas de leitura literária podem viabilizar o acesso direto para manusear o livro, fazer de conta que está lendo, observar e imitar a atitude do leitor adulto, experimentar a materialidade que extrapola o visual e o verbal, enriquecendo assim a vivência estética (GIROTTO, 2015; GIROTTO; SOUZA, 2016; MELLO, 2016).

Ao viabilizar experiências que geram necessidades, a literatura infantil pode viabilizar novos elementos para a brincadeira de papéis sociais, atividade guia da criança no período pré-escolar. Nesse momento, por meio do faz de conta, as crianças assumem papéis e investigam temas do seu interesse, desenvolvendo assim funções psíquicas como a função simbólica e a imaginação, bases para a constituição do pensamento. Aos poucos, as necessidades vão sendo ampliadas para além da brincadeira, as crianças querem se expressar por meio das diferentes linguagens apresentadas a ela, como o desenho, a construção, a música, a pintura, a escrita. E assim, surge o desejo de saber mais, a necessidade de aprender, que será base para a constituição da atividade de estudo, que no ensino

fundamental, passa a ser a atividade principal pela qual a criança se relaciona com o mundo (GIROTTTO, 2015; MELLO, 2019).

A mediação da leitura na escola requer planejamento, intencionalidade, porém, não se constitui uma receita infalível, pois as crianças são reais, dinâmicas e surpreendentes e pelas suas experiências prévias podem dar um novo sentido à ação do professor. Bajard (2012) sugere cinco momentos possíveis para a mediação literária.

Quadro 8 - Possibilidade de mediação literária com base em Bajard (2012).

ORGANIZAÇÃO	AÇÕES DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA
Abertura	Uma brincadeira abre a sessão de mediação, propondo a entrada da criança no mundo imaginário.
Transmissão para o grupo	Um livro é socializado com todos, pelo convite e voz do mediador o texto e as ilustrações se tornam acessíveis. A voz neste sentido acompanha cada cena, podendo se constituir atrativa ou não, a depender das ações do adulto.
Livro ao alcance das mãos	Os livros são espalhados e as crianças podem escolher alguns títulos, destacando um espaço de autonomia e exploração da materialidade. A criança pode explorar o material sozinha, com os amigos, com o professor, garantindo o livre acesso, possibilitando uma leitura sensorial, que representa a primeira forma de apropriação da leitura. Promover o acesso autônomo ao livro é um encaminhamento para a formação de atitudes leitoras.
A criança metamorfoseia o livro	Espaço para a criança manipular, transformar o livro em objeto de jogo, contando, brincando, interagindo com personagens.
Encerramento da sessão de mediação	Assim como na contação de histórias, o fechamento pode se dar por uma brincadeira, uma música, uma roda de conversa.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Durante a contação de histórias ou mediação literária é possível utilizar diferentes estratégias de leitura como, por exemplo, ativação do conhecimento prévio a partir da capa do livro, ou ainda criar hipóteses a partir da capa, do autor, das imagens, a fim de motivar as crianças e criar necessidades de leitura. Para isso, torna-se necessário promover situações que viabilizem práticas reais com a leitura e o acesso a livros literários de qualidade, que possibilitem adequadas mediações do professor, ajudando as crianças a perceberem como organizam seus pensamentos durante o ato da leitura. Para isso, as crianças necessitam estar em atividade, dialogando com o texto, deixando pistas, questionando, inferindo, fazendo conexões, entre outras estratégias (GIROTTTO;

SOUZA, SILVA, 2012).

Questionar sobre o título do livro, sobre as pistas presentes na capa, sobre os possíveis personagens, além de instigar a curiosidade das crianças, possibilita a ativação de estratégias importantes para a compreensão da narrativa. A partir da ativação de seus conhecimentos prévios, a criança pode fazer conexões, inferências e visualizações. Durante e após a leitura, as estratégias podem ser retomadas e ativadas a fim de contribuir para a compreensão e para a formação de atitudes leitoras (AKURI, 2017; VALIENGO; SOUZA, 2016).

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS

“Queremos que todas as crianças entendam que sempre que estão lendo, ouvindo, ou visualizando, eles precisam estar pensando.” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 26, tradução nossa).

Um dos principais desafios a ser enfrentado pela escola é a formação do leitor autônomo, capaz de compreender e se posicionar frente a diferentes tipos de textos. Compreender neste sentido significa formar, elaborar e modificar estruturas de conhecimento ao produzir sentidos e apropriar-se dos significados do texto escrito. Para isso, é imprescindível que a leitura se faça necessária ao leitor e que ele estabeleça relações com aquilo que lê, ativando conhecimentos prévios, experiências, expectativas e questionamentos. Dessa forma, a compreensão se produz em um leitor ativo, capaz de mobilizar estratégias (SOLÉ, 2012).

Os leitores proficientes são capazes de descrever as estratégias que utilizam durante a leitura, uma atividade metacognitiva, que se define pela capacidade de monitorar a própria compreensão. No ato da leitura, as estratégias metacognitivas possibilitam ao leitor monitorar conscientemente os processos que utiliza para chegar à compreensão (LEFFA, 1996). Nesta pesquisa, acredita-se na possibilidade de mobilizar as estratégias por meio de um trabalho de leitura compartilhada.

No Brasil, os estudos sobre estratégias de leitura tiveram início a partir da década de 1980, por meio dos trabalhos de Isabel Solé. Em seguida, pela pesquisadora Kleiman (2002). E, recentemente, nos estudos de Giroto e Souza (2010), fundamentadas nos estudos estadunidenses, principalmente de Harvey e Goudvis na obra “*Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*” (Estratégias que funcionam: ensinando compreensão para compreensão e engajamento), publicada no ano de 2007, trouxeram para o Brasil proposições para o ensino da compreensão leitora a partir das estratégias de leitura e da literatura infantil, concluindo que esta metodologia de trabalho pode ser usada com sucesso desde os primeiros anos da criança.

Esse tema tem sido um campo fértil de estudos e pesquisas, na busca por revelar como as estratégias de leitura podem contribuir para a formação

de um leitor autônomo. Em uma nova edição da obra *“Strategies That Work: Teaching Comprehension for Engagement, Understanding, and Building Knowledge”* (Estratégias que funcionam: ensino de compreensão para engajamento, compreensão e construção de conhecimento) Stephanie Harvey e Anne Goudvis (2017) compartilham o trabalho e o pensamento que fizeram desde que a segunda edição surgiu há uma década e oferecem novas perspectivas sobre como ensinar explicitamente estratégias de compreensão para que as crianças se tornem leitores engajados, atenciosos e independentes.

O subtítulo apresenta mudanças, concentrando-se na ideia de compreensão como uma atividade de construção de conhecimento, permeando ainda mais as discussões. As autoras enfatizam a necessidade de integrar as estratégias de leitura para que as crianças percebam desde cedo como leitores independentes fazem. As crianças são ativas em curiosidade, perguntas, opiniões e a escola necessita ser um espaço que impulsiona o pensamento das crianças e apresente estratégias para enriquecer sua leitura de mundo.

Nesse caminho, destaca-se o papel da infância como etapa fundamental para a formação de um futuro leitor estratégico e autônomo. Esta pesquisa, evidencia que desde a mais tenra idade as crianças podem e devem se envolver em atividades autênticas de leitura, a fim de nutrir possibilidades de formação das atitudes leitoras. O processo de tomada de consciência do eu leitor, “[...] depende, profundamente, dos conhecimentos e representações sobre si mesmo como leitor, e dos sentidos dados a ler que vão se acumulando, desde muito cedo, ainda que de forma não-consciente, pela criança.” (GIROTTI, 2016a, p. 78). Pode-se dizer que aquilo que é vivido pela criança torna-se essencial para o desenvolvimento de sua consciência e formam as bases para sua identidade leitora.

3.1 LEITURA E METACOGNIÇÃO

Uma das características mais evidente em um leitor proficiente é sua capacidade de ativar diferentes estratégias para produzir sentidos frente a um texto. Assim, ler é um processo cognitivo complexo, que envolve percepção, memória, atenção, em um processo interativo (KLEIMAN, 2002). Compreender nesse sentido

implica que os sujeitos sejam capazes de ir para além dos fatos expostos, “[...] mas em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos” (BORUCHOVITCH, 1999, p.361). Consequentemente, as estratégias de aprendizagem surgem como possibilidades de apoiar este processo.

As estratégias de aprendizagem são comportamentos, ações, atitudes e procedimentos ativos que contribuem para o aprendizado. Elas podem ser classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas operam diretamente sobre o material a ser apreendido, como aquelas que se utilizam para organizar os estudos, armazenar e elaborar informações, como por exemplo citar cópias de pequenos textos, realizar sempre uma primeira leitura, ler grifando palavras-chave, resumir conteúdos, entre outras ações que levam o sujeito a alcançar um objetivo. Já as estratégias metacognitivas são procedimentos para planejar, regular e monitorar o próprio pensamento, envolve o pensar o próprio processo de aprendizado, decidindo quando e como utilizar cada estratégia (BORUCHOVITCH, 1999; 2008; MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016). Algumas vezes “[...] procedemos a uma leitura lenta, simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva); outras vezes, lemos rapidamente para ter uma ideia acerca da dificuldade ou facilidade da aprendizagem do conteúdo (estratégia metacognitiva)” (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 184). Entre as estratégias metacognitivas, podemos citar como exemplo a avaliação da compreensão durante uma atividade de leitura ou escolher uma estratégia adequada para solucionar um problema.

Em outros termos, a metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (PORTILHO; DREHER, 2012, p.183)

A metacognição ou o pensamento sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura tem sido o foco principal da pesquisa em compreensão leitora, que articula os processos cognitivos utilizados por leitores eficazes (RANDI; GRIGORENKO; STERNBERG, 2008). Os leitores proficientes precisam ter consciência se um texto está sendo compreendido ou não. Para isso, precisam constantemente tomar decisões que afetarão a compreensão de um texto, como:

quando deve reler uma parte, que inferência deve fazer, qual a informação mais relevante para se reter na memória, o que pode ser descartado, ativando diferentes recursos cognitivos. (GRIFFITH; RUAN, 2008; PRESSLEY, 2002).

A leitura experiente necessita de interação entre o macro (organização e sumarização da obra como um todo) e micro processos (unidades de ideias) com os conhecimentos prévios do leitor, possibilitando a construção de uma representação mental coerente do texto. Ao conectar as informações do texto com os conhecimentos prévios, o leitor pode fazer inferências e elaborações que fazem sentido. Assim, os leitores utilizam informações metacognitivas para monitorar sua compreensão e ativar os recursos cognitivos necessários. Neste sentido, incorporamos os processos cognitivos de leitura dentro do quadro da metacognição, pois a leitura habilidosa só é possível com o monitoramento contínuo dos processos cognitivos (GRIFFITH; RUAN, 2008).

Os estudos de Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992), Pressley (2002) e Harvey e Goudvis (2017) demonstram que bons leitores monitoram os processos cognitivos durante a leitura e estão cientes que o pensamento é essencial para o processamento da leitura. Para isso, buscam compreender as características do texto, sua organização, sua relevância para o objetivo da leitura, bem como monitorar suas experiências durante a leitura, como por exemplo quando está lendo um texto desafiador, a necessidade de concentração, caso não esteja compreendendo, a necessidade de ativar outras estratégias de leitura, relacionando ideias, construindo imagens, resumos, afetando assim o processamento do texto.

A metacognição, na forma de consciência, sempre está sendo gerada em leitores ativos, que são aqueles que buscam por conexões entre o seu próprio conhecimento e a nova informação, monitoram sua compreensão ao longo do processo de leitura, tomam medidas para reparar falhas na compreensão, aprendem desde muito cedo a distinguir as ideias importantes das menos importantes, sintetizam informações através dos textos e das suas experiências de leitura, fazem inferências durante e depois da leitura para obter uma compreensão integral do que leem, fazem perguntas sobre si mesmos, sobre os autores e sobre os textos que leem.

Leitores ativos, atenciosos e experientes possuem estas características. Em todas as idades e em qualquer nível de sofisticação, os leitores

utilizam conhecimentos prévios para compreender o texto. Os estudos de Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992) e Resnick (1984) demonstram que as informações podem ser melhores aprendidas e lembradas quando são integradas aos conhecimentos prévios e esquemas relevantes. Mas para além de ter conhecimentos prévios é necessário ativá-los em uma forte dimensão de atividade metacognitiva. Em leitura é possível ativar conhecimentos prévios sobre: saberes específicos do texto, acontecimentos gerais do mundo ao redor e conhecimentos sobre a organização do texto. Leitores reflexivos utilizam conhecimento prévio, enquanto aqueles que não se apropriaram do ato de ler como um processo estratégico, geralmente não o fazem. Neste sentido, é necessário que estes leitores sejam ensinados a usar seus conhecimentos prévios, aprendendo que possuem ideias em suas mentes, que podem ser ativadas para gerar elaborações e compreender melhor o que se lê.

Um leitor, metacognitivamente sofisticado, sabe que para além de fluência e conhecimento prévio, é necessária uma leitura ativa que envolva: previsão, questionamento, geração de imagens, esclarecimento e resumo, ou seja, estratégias de compreensão. Essas estratégias incluem processos que ocorrem antes, durante e depois da leitura. Frequentemente o ato de ler é descrito em três frases: preparação para ler, construção de significado durante a leitura e revisão/reflexão sobre a leitura. Em cada fase se destacam ações de um leitor experiente. A partir dos estudos de Pressley (2002), destaca-se as principais características em cada um desses momentos.

Antes de ler o leitor experiente tem claro sobre os seus objetivos de leitura (para aprender, para encontrar uma informação) e é capaz de examinar o texto, buscar informações iniciais, podendo selecionar os momentos principais da leitura. Nesse momento ainda, bons leitores ativam os conhecimentos prévios que afetarão a compreensão ao longo do texto. Uma leitura preliminar resulta na formação de hipóteses sobre o que será abordado no texto.

Durante a leitura, leitores experientes são seletivos, ignorando algumas informações e relendo outras que sejam consideradas mais importantes para seus objetivos de leitura. Em alguns momentos, podem fazer anotações ou pausa para refletir sobre uma ideia apresentada no texto. Podem ainda realizar previsões, que se mantêm ou se alteram à medida que o leitor se aprofunda no

texto, avaliando as hipóteses que foram formuladas a partir dos conhecimentos prévios. Leitores estratégicos tentam descobrir como uma informação se relaciona com conhecimentos anteriores ou tenta fazer adivinhações das intenções, estado de espírito dos personagens, ou podem ainda integrar as ideias do texto e construir uma ideia principal, talvez a partir de informações da pré-leitura, como a análise da estrutura do texto.

Leitores experientes são capazes de interpretar e criar imagens mentais enquanto leem, chegando a conclusões a partir das informações do texto, de suas percepções do autor e do contexto de produção. Podem ainda avaliar o estilo do texto e o seu conteúdo, expressando diferentes reações afetivas (satisfação, tédio, frustração). O bom leitor é metacognitivamente consciente durante a leitura monitora desde as características do texto as relações da parte com o todo e os problemas que apresentam enquanto leem. O monitoramento desempenha um papel importante no processamento e no pensamento do leitor, razão pela qual se um texto estiver irrelevante pode parar a leitura e procurar outro mais relevante.

Depois de ler, o leitor proficiente faz um processamento adicional, recitando, relendo e construindo resumos. É capaz de refletir sobre o que leu e avaliar a credibilidade do material. Pode monitorar como irá utilizar os conhecimentos apropriados e a compreensão dele e, se necessário, pode procurar leituras adicionais para melhorar o seu entendimento. A leitura fluente e o vocabulário extenso contribuem neste processo, que podem compreender para além do nível da palavra.

Em síntese, leitores experientes formam significados de textos inteiros, envolvendo-se nestes três momentos. Antes de ler, pode estabelecer objetivos de leitura e fazer previsões com base em seu conhecimento prévio. Durante a leitura, pode fazer perguntas, construir imagens mentais representando e interpretando o texto. Após a primeira leitura, bons leitores continuam refletindo sobre o texto, revisando, relendo e compreendendo.

A defesa pela ampliação de repertórios de leitura ao longo dos anos poderá resultar em leitura habilidosa, metacognitivamente sofisticada. A capacidade metacognitiva não parece seguir um padrão puramente desenvolvimentista (ou seja, à medida que envelhece, se percebe mais ou melhor). Os estudos de Vosniadou, Pearson e Rogers (1988) descobriram que três fatores diferentes – modo de

apresentação, familiaridade do tópico e explicitação textual – influenciam na capacidade dos estudantes de diferentes idades de detectar inconsistências durante a leitura. No experimento realizado, quando o assunto era familiar, até mesmo as crianças do primeiro ano conseguiram detectar inconsistências. Quando não era familiar, era improvável que as crianças deste período detectassem a inconsistência, mesmo quando explicitamente contrariada em outra parte do texto. Uma hipótese levantada é que muitas vezes faltam conhecimentos prévios na memória para formar uma representação mental adequada.

Os entraves para a compreensão na criança têm menos a ver com sua capacidade de comparar proposições do que com seu conhecimento de mundo. Está cada vez mais aparente que as inconsistências na compreensão das crianças estão muitas vezes relacionadas à dificuldade de reestruturar o conhecimento existente, que é incompatível com a informação apresentada pelo texto. Quando as crianças leem informações que são inconsistentes com o que sabem, elas tendem a assimilar as informações apresentadas no texto nas estruturas de conhecimento já existentes. Este processo de assimilação geralmente resulta em distorções e equívocos do texto. Essas distorções de texto não se restringem às crianças, eles também ocorrem em adultos.

Deste modo, mesmo não sendo objeto específico deste trabalho, destaca-se ainda o desenvolvimento desse tipo de metacognição nos professores. Ao ensinar as estratégias de compreensão leitora, o professor poderá se perceber mais cognitivamente ativo durante a leitura e muito mais consciente do que fazia para compreender textos mais complexos. Ao ensinar estratégias de compreensão, o professor poderá experimentar um aumento de sua metacognição sobre a atividade de compreender (PRESSLEY, 2002).

Em síntese, leitores ativos usam de forma consciente as estratégias de compreensão enquanto leem. A literatura experimental tem avaliado os efeitos instrucionais no que diz respeito às estratégias de compreensão. Muitas evidências demonstram que quando os leitores são ensinados a usar estratégias de compreensão, sua compreensão de fato melhora. Assim, quando leitores em desenvolvimento aprendem estratégias de compreensão leitora, estão sendo ensinados a ler como bons leitores fazem. O professor necessita ter clareza sobre a importância dos momentos de leitura na escola e principalmente que leiam livros de

qualidade e, ainda, que a compreensão leitora não se desenvolve sozinha, sendo que as estratégias de compreensão leitora podem ser apresentadas desde os primeiros anos da criança (PEARSON; ROEHLER; DOLE; DUFFY, 1992).

Desde cedo, na pré-escola, torna-se necessário organizar situações que criem na criança a necessidade de “ser leitor”, de produzir sentidos e atitudes concernentes com a função e uso social da leitura, contribuindo assim para a formação de um leitor capaz de ativar diferentes estratégias de leitura para a compreensão daquilo que se lê (GIROTTTO, 2016).

3.2 AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

As ações pedagógicas com as estratégias de compreensão podem começar durante as explicações diretas e nas modelagens, em que o professor se apresenta como modelo de leitura: “lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza [...], as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las” (SOLÉ, 2012, p.77). Em seguida, se desenvolve de forma mais completa quando o leitor em formação se encontra em atividade de leitura, seja por meio da prática guiada, momento em que professor e crianças praticam juntos a estratégia em uma leitura partilhada ou nos momentos de leitura independente, em que a criança pratica sozinha a estratégia (GIROTTTO, SOUZA, 2010). Assim, ao logo da escolaridade é importante apresentar as estratégias de leitura e criar situações para que as crianças possam praticar estas estratégias à medida que leem.

As pesquisas de Harvey e Goudvis (2017) demonstram que muitas vezes, quando as crianças leem, elas simplesmente passam os olhos pelas páginas, sem sequer pensar no texto. Uma possibilidade de contribuir para que as crianças se tornem estratégicas desde cedo é dividir com elas a conversa interior que se efetiva com o texto, compartilhar pensamentos, conexões, reações e perguntas.

As contribuições de Vygotsky (1978) apontam que a internalização requer uma prática de longo prazo, incluindo momentos de compartilhamento e reflexões com os outros. Um processo que representa inicialmente uma atividade

externa, que é reconstruída e passa a ocorrer internamente. Em contato com o outro, a criança começa a se apropriar da motivação e de atitudes necessárias para viver em sociedade. A partir dessas vivências, a criança passa a internalizar as relações e seus aprendizados.

Os estudos de Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992), Pressley (2002); Harvey e Goudvis (2017) concluem que leitores estratégicos constantemente procuram conexões entre o que eles sabem e o que eles encontram como novas informações nos textos que leem, monitoram constantemente a adequação dos modelos de texto que eles constroem, tomam medidas para reparar a compreensão quando percebem que não entenderam algo, aprendem desde muito cedo a distinguir ideias importantes de menos importantes nos textos que leem, sintetizam informações por meio dos textos e de suas experiências, fazem inferências durante e depois da leitura para alcançar uma compreensão completa, às vezes conscientemente, quase sempre inconscientemente fazem perguntas a eles mesmos, aos autores e aos textos que leem.

Ao optar pelo termo estratégias de compreensão, os autores compreendem que ultrapassam a concepção de uma sequência de habilidades acopladas, mas uma possibilidade em que todos os leitores, de todas as idades, possam se envolver e participar desta prática em algum nível de sofisticação. A partir das experiências, a compreensão leitora pode ampliar e as estratégias poderão ser utilizadas em diferentes tipos de textos e situações.

Contrário às visões mais passivas de instrução, nas quais as crianças eram expostas a práticas repetitivas de exercícios constantes para desenvolver determinadas habilidades, nesta visão o professor é mediador de interações recíprocas que contribuem para o desenvolvimento da compreensão. Para isso, o planejamento não pode se apresentar como algo estático, embora seja elemento crucial, necessita ser um processo dinâmico.

No planejamento de leitura, a seleção dos materiais é de extrema importância no processo de produção de sentidos frente à atividade de leitura. As propostas vivenciadas na escola possibilitam experiências sobre o que seja o ato da leitura, tornando-se parte de seu conhecimento prévio, que serão mobilizados a cada proposta realizada. Suponhamos que o professor “A” enfatize o trabalho com a literatura, enquanto o professor “B” propõe somente tarefas do livro de exercícios. É

provável que as crianças da turma “A” vivenciem a leitura como o contato com: literatura, livros e construindo um significado de leitura. Porém, também é provável que as crianças da turma “B”, vejam a leitura como uma prática artificial para realização de exercícios. Dessa forma, as propostas realizadas pelos professores têm uma poderosa influência na visão que as crianças desenvolvem sobre leitura e compreensão e, conseqüentemente, para que construam entendimentos diferentes sobre o que leitores estratégicos fazem (PEARSON; ROEHLER; DOLE; DUFFY; 1992).

As propostas de leitura precisam mostrar que o pensamento é essencial para a compreensão. Uma leitura estratégica refere-se ao pensar sobre a leitura, ou seja, a consciência da conversa interior que temos com o texto enquanto lemos. Alguns leitores, especialmente os leitores menos experientes podem não conseguir perceber sozinhos que devem estar pensando enquanto leem. Por isso a relevância de criar meios para que as crianças percebam que seu pensamento é importante (HARVEY; GOUDVIS, 2017; PRESSLEY, 2002).

Compreendemos que as crianças pequenas não farão, por exemplo, perguntas pessoais extremamente sofisticadas, mas elas podem perguntar alguma coisa e é exatamente isso que é importante para elas naquele momento (HARVEY; GOUDVIS, 2017; PRESSLEY, 2002). Encorajá-las a questionar é vital, pois isso trará a natureza primeira do processamento da leitura à tona, lembrando segundo Foucambert (1998) que aprender a ler é, em essência, aprender a fazer perguntas. “Para uma criança pequena, aprender a ler está longe de ser uma questão técnica, mas sim o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico”. (FOUCAMBERT, 1998, p. 110)

Desde cedo, as crianças compreendem o mundo ao seu redor, choram quando estão com fome, sorriem quando veem a mãe, estão desde então realizando análises e sínteses na relação com o mundo. O pensamento entra em atividade inicialmente de forma empírica: a criança começa a compreender os objetos e fenômenos da realidade, porém ainda não consegue adentrar-se em sua essência, ver suas interconexões e nem elaborar um conceito abstrato pensado. A criança de um ano não tem um significado conceitual da palavra “flor”, por exemplo. Enquanto para a criança de quatro anos, a flor já tem um significado real, possibilitando um pensamento pré-conceitual, capaz de captar a essência do objeto.

Neste processo, vivências desafiadoras podem impulsionar o desenvolvimento do pensamento da criança (DAVIDOV, 1981).

As práticas pedagógicas com estratégias de compreensão são úteis apenas na medida em que levam as crianças a compreender melhor o texto, o mundo e a si mesmos. Assim, não se apresentam como algo final, um fim em si mesma, mas como ferramentas para o pensamento, em que as crianças podem resolver problemas e alcançar seus objetivos de leitura. Harvey e Goudvis (2017) e Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992) resumem as estratégias que os leitores ativos e proficientes usam ao construir o significado do texto da seguinte forma: monitoramento da compreensão, ativação dos conhecimentos prévios, conexões, questionamento, inferência, visualização, sumarização e síntese.

Pode-se ensinar às crianças a tomar consciência de seu pensamento enquanto leem, escutar a voz interior, deixar rastros de seus pensamentos, pensar estrategicamente e reconhecer a importância do seu próprio pensamento. O monitoramento da compreensão possibilita notar quando um texto faz sentido ou não. Caso a compreensão falhe, podemos parar, pensar e tomar medidas para reparar o significado. Para autores como Harvey e Goudvis (2017) o monitoramento é mais uma disposição pensante que uma estratégia específica, pois ao monitorar a compreensão, o leitor faz perguntas, conexões, inferências, sínteses, ou seja, ativa um repertório de estratégias para manter e aprofundar a compreensão.

O conhecimento prévio é a base para o pensamento. Não é possível entender o que se escuta ou visualiza, sem pensar sobre aquilo que já se sabe. Há várias formas de ativar o conhecimento prévio antes, durante e depois da leitura, incluindo o compartilhamento, discussão de imagens, situações, legendas, cabeçalhos, entre outros. Por meio da ativação dos conhecimentos prévios, a criança pode realizar diferentes conexões com o texto, com outros livros, com outras situações, usando aquilo que ele sabe para compreender novas informações, ativando esquemas para ler estrategicamente (GANSKE, 2010; HARVEY; GOUDVIS, 2017). Ativar o conhecimento prévio significa usar o conhecimento existente para compreender um texto.

O questionamento é a estratégia que impulsiona a compreensão, pois as perguntas abrem as portas para a leitura. Ensina-se as crianças a questionar o autor, as ideias, ler com perguntas em mente e descobrir as respostas ao longo do

texto. Ensina-se ainda, fazer outras perguntas, que podem não estar no texto, mas que podem ser buscadas em outros materiais (HARVEY; GOUDVIS, 2017; PEARSON; ROEHLER; DOLE; DUFFY, 1992; PRESSLEY, 2002). Como afirmam Athans e Devine (2008) leitores estratégicos fazem perguntas antes, durante e depois da leitura. As questões podem se referir ao conteúdo, ao autor, aos eventos ou às ideias apresentadas no texto. Nem sempre elas são respondidas imediatamente, isto dependerá do tipo de questão formulada.

Realizar inferências permite uma leitura nas entrelinhas, perceber as informações que não estão explícitas no texto e elaborar significados a partir do contexto, palavras, imagens, conhecimentos prévios, criando uma interlocução com o texto. As inferências estão estreitamente relacionadas aos conhecimentos prévios, pois as crianças podem usar pistas do contexto para descobrir o significado das palavras, tirar conclusões, obter informações do texto, prever resultados, eventos, ações e criar interpretações a partir da visualização, audição, tato e paladar. As crianças usam conhecimentos prévios, ilustração de capa e/ou texto para prever o que pode acontecer em uma história (BARONE, 2011; HARVEY; GOUDVIS, 2017).

A visualização é uma forma de inferir, permitindo a formulação de imagens mentais (cenários, figuras) que tornam a leitura significativa. A estratégia de visualização abre portas para entrada no universo visual do livro, possibilita ver para além da aparência, revela o que um olhar superficial não pode revelar. “Nós precisamos ensinar todas as crianças a pensar além das palavras e usar todas as fontes disponíveis para construir significado e conhecimento.” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 33, tradução nossa).

A sumarização está relacionada ao objetivo de leitura, aprender, entender, lembrar, experimentar. É importante que as crianças aprendam a filtrar e escolher as ideias principais do texto, determinando o que devem ler, a ordem, os detalhes que devem prestar mais atenção, aquilo que se pode ignorar e até mesmo deixar de ler o texto se não é relevante para o objetivo de leitura. A síntese possibilita uma visão mais ampla sobre o texto em sua integralidade. Ao sintetizar, os leitores ativam uma variedade de estratégias para compreensão, resumem, mesclam seus pensamentos para que o texto faça sentido ao leitor, realizam conexões com os conhecimentos novos, fazem perguntas, selecionam as informações mais importantes, ou seja, as estratégias se cruzam para permitir a

síntese daquilo que se lê. O gênero textual também faz diferença no tipo de estratégia a ser ativada. Resumir - obter os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – são aspectos da síntese de informações. (GIROTTTO; SOUZA, 2010; HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Quando as crianças conseguem entender as informações na página e podem organizar seu pensamento em torno delas, elas estão mais preparadas para sintetizar as informações em conexão com seus conhecimentos prévios. Então, como se propõe às crianças um repertório de estratégias de leitura e pensamento, não há razão para esperar até o final do ano para resumir e sintetizar, pois as crianças fazem isso o tempo todo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Para isso, torna-se necessário ativar diferentes estratégias antes, durante e depois da leitura, mobilizar conhecimentos prévios, conexões, questionamentos, inferências, previsões, visualizações, determinar o que é importante e sintetizar para uma compreensão leitora.

Não existe uma estratégia mais ou menos relevante tendo em vista que no ato de ler mobiliza-se diferentes estratégias de acordo com os objetivos de leitura. Porém, cada sessão de mediação nessa pesquisa teve como ponto central uma determinada estratégia, a fim de que as crianças pudessem mobilizar e se apropriar da estratégia em questão. A partir dos estudos de Girotto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2017) as Oficinas, “Pequeno leitor”, tiveram como foco as estratégias de compreensão leitora em atividades organizadas em antes, durante e depois da leitura, em consonância com as especificidades da infância e o direito de ser criança.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras desde a infância, a fim de desenvolver práticas mediadas, impulsionadoras da formação do pequeno leitor na Educação Infantil.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Averiguar a validade de conteúdo da “Entrevista diagnóstica de estratégias de pensamento para compreensão leitora” traduzida para ser aplicada junto às crianças da Educação Infantil e do questionário “Ações “antes, durante e depois da leitura literária” elaborado para professores que atuam na Educação Infantil.

Investigar a percepção das crianças sobre leitura e literatura infantil na escola, por meio de entrevista adaptada com base em Ribeiro (2018), a fim de estruturar as Oficinas de Estratégias de Leitura.

Desenvolver uma proposta interventiva com Oficinas de Estratégias de pensamento “antes, durante e depois” da leitura compartilhada.

Avaliar as estratégias de leitura em duas turmas de Educação Infantil (com idade média de 5/6 anos) por meio de um questionário diagnóstico de Keene e Zimmermann (2007), aplicado junto às crianças, antes e depois das Oficinas de Estratégias de Leitura.

Mapear e analisar as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura, por meio de questionário desenvolvido para esta pesquisa.

5 MÉTODO

5.1 CONTEXTO

A investigação foi realizada em uma instituição pública de médio porte, em uma determinada cidade do Norte do Paraná. A instituição se localiza na região periférica do município, atendendo crianças que moram em sua proximidade. Concomitantemente, o questionário para professores da Educação Infantil foi socializado a partir de redes sociais e contatos de secretarias municipais de educação, tendo em vista o contexto da pandemia da COVID-19, que inviabilizou a continuidade presencial, conforme havia sido planejado.

5.1.1 Participantes

5.1.1.1 Participantes Crianças

A amostra da pesquisa quase-experimental contou com a participação de 36 crianças regularmente matriculadas em duas turmas de Educação Infantil (Pré II) em uma escola pública do estado do Paraná. Os participantes, com idade média entre 5 e 6 anos ($M=5,6$ meses; $DP=5,504$): 20 meninas e 16 meninos. Destas, 16 com cinco anos de idade e 20 com seis anos de idade. Um grupo de 20 crianças constituíram o grupo experimental (GE) e o outro grupo de 16 crianças o de controle (GC). Os participantes não foram aleatoriamente distribuídos, ou seja, uma turma se constituiu grupo controle e a outra turma como grupo interventivo.

5.1.1.2 Participantes professores

Participaram 71 professoras, todas do sexo feminino, com idade entre 20 e 55 anos ($M=32,90$; $DP=10,685$), que atuam na etapa da Educação Infantil. Todas responderam questionário online. As participantes são provenientes de três estados brasileiros conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Apresentação da Frequência e porcentagem por estado.

ESTADOS	F	%
Paraná	66	93,0
São Paulo	4	5,6
Roraima	1	1,4
TOTAL	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No que se refere à formação das participantes, 19 (dezenove) professoras (26,8%) assinalaram possuir somente magistério; 51 (cinquenta e um), equivalente a 71,8%, possuem licenciatura plena em pedagogia e uma participante, referente a 1,4%, possui outro curso. Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, pode-se observar a frequência de respostas na Tabela 2.

Tabela 2 - Tempo de atuação na Educação Básica.

	F	%
0 a 5 anos	40	56,3
6 a 10 anos	18	25,4
11 a 20 anos	7	9,9
mais de 21 anos	6	8,5
TOTAL	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Questionou-se ainda o tempo de atuação das professoras na Educação Infantil, em que a maior parte das participantes atuam de 0 a 10 anos nesta etapa da Educação Básica. A Tabela 3 apresenta os dados.

Tabela 3 – Tempo de atuação na Educação Infantil.

	F	%
0 a 5 anos	45	63,4
6 a 10 anos	18	25,4
11 a 20 anos	5	7,0
mais de 21 anos	3	4,2
TOTAL	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Das 71 professoras participantes da pesquisa, 63 (88,7%) atuam em instituição pública de ensino e 8 (11,3%) em instituição privada. Questionou-se ainda

a etapa de atuação das professoras em “Creche para crianças de até três/quatro anos de idade” ou “Pré-escola ou escola, para as crianças de quatro a cinco/seis anos de idade”, conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 – Etapa de atuação.

	<i>F</i>	%
Creche para crianças de até três/quatro anos de idade	32	45,1
Pré-escola ou escola para as crianças de quatro a cinco/seis anos de idade	39	54,9
TOTAL	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Para compreender o universo de atuação, questionou-se ainda em qual faixa etária o professor estaria atuando no momento da pesquisa, sendo que a maior parte das participantes declararam atuar com crianças de 3 a 6 anos, em idade pré-escolar, conforme demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 - Faixa etária de atuação.

	<i>F</i>	%
0 a 1 ano (Primeiro ano)	6	8,5
1 a 3 anos (Primeira infância)	20	28,2
3 a 6 anos (Idade Pré-escolar)	45	63,4
TOTAL	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Para geração de dados e um olhar mais amplo sobre a Educação infantil, manteve-se as respostas de todos os professores participantes, independente da faixa etária de atuação.

5.1.1.3 Participantes juízes para validação de conteúdo dos instrumentos

Para a etapa destinada à organização dos instrumentos da pesquisa, houve a participação de um tradutor público juramentado, graduado em desenho industrial, direito, especialista em direito internacional e econômico, certificado em inglês Jurídico pela Associação Jurídica da Inglaterra e País de Gales e pela Universidade de Cambridge, Reino Unido. Para essa pesquisa, realizou a tradução do questionário “Avaliação das estratégias de pensamento para

compreensão: perguntas e rubricas” de Keene e Zimmermann (2007). Para avaliação do conteúdo do instrumento traduzido, bem como para as adaptações realizadas, houve a participação de três juízas (doutoras na área), todas docentes do Ensino Superior em instituições distintas, sendo duas delas docentes em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para avaliação do questionário “Ações antes, durante e depois da leitura literária” elaborado para a pesquisa de levantamento com professores Educação Infantil, foi realizada validação de conteúdo por meio da concordância entre quatro juízas (especialistas da área). Destes, três professoras da Educação Infantil, sendo que duas delas também mestras doutorandas, docentes do ensino superior e uma docente de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, que julgaram o conteúdo adequado para se mapear as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias de leitura.

5.2 INSTRUMENTOS E RECURSOS

5.2.1 Entrevista com as crianças com base em Ribeiro (2018)

Este roteiro de entrevista teve como objetivo investigar a percepção das crianças acerca da leitura e da literatura infantil. Em sua versão original (Ribeiro, 2018) foi aplicado de forma coletiva com crianças frequentadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, o instrumento foi utilizado com as crianças da Educação Infantil (Pré II) de forma individual. O roteiro inicial previa 13 questões, porém utilizou-se somente 12, pois as crianças demonstraram dificuldade em compreender o enunciado da última questão. Algumas adaptações foram necessárias, tendo em vista as subcategorias criadas para análise das respostas. Quando por algum motivo alguma criança não compreendia determinada palavra, repetia-se a questão utilizando sinônimos ou esclarecendo o significado. O Quadro 9 apresenta o roteiro criado e adaptado.

Quadro 9 - Roteiro de entrevista para as crianças.

QUESTÕES ELABORADAS POR RIBEIRO (2018)	QUESTÕES ADAPTADAS PARA A PESQUISA
1- Você tem contato com livros de literatura na escola? Quais livros você conhece?	Q1- Você tem contato com livros de literatura na escola? Q1.1- Quais livros você conhece?
2- Quantas vezes na semana você lê livros de histórias na escola? E em casa?	Q2- Com que frequência você lê livros de histórias na escola? Q2.1- E em casa?
3- Você gosta dos momentos em que está com os livros? Por quê? O que você sente? Fale um pouco sobre isso.	Q3- Você gosta dos momentos em que está com os livros? Q3.1- O que você sente?
4- Você ouve histórias? Quem conta/lê para você? Onde isso acontece? Como acontecem essas situações?	Q4- Quem conta/lê histórias para você em casa? Q4.1- Quem conta/lê histórias para você na escola?
5- Você vai à biblioteca? O que acontece lá? Como acontece?	Q5- Você vai à biblioteca? Q5.1- O que acontece lá?
6- Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias, como é? O que você sente?	Q6- Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias, como é? O que você sente?
7- Você faz alguma atividade/exercício depois da leitura dos livros? Como acontece? O que você acha disso?	Q7- Você faz alguma atividade/exercício depois da leitura dos livros? Q7.1- Como acontece?
8- Como você gostaria que fossem os momentos com os livros? Quando? Onde?	Q8- Como você gostaria que fossem os momentos com os livros?
9- Qual livro você mais gostou? Você leu ou alguém leu para você? Quem? O que você achou do livro?	Q9- livro você mais gostou? Q9.1- Você leu ou alguém leu para você?
10- O que é ler para você?	Q10- O que é ler para você?
11- Na escola como você faz leitura? Fale um pouco sobre isso.	Q11- Na escola como você faz leitura?
12- Você gosta de ler? Por quê?	Q12- Você gosta de ler? Q12.1- Por quê?
13- Você acha que os livros te ajudam em momentos em que você vai desenhar, fazer uma colagem ou escrever algo? Por quê? Como?	

Fonte: adaptado pela autora com base em Ribeiro (2018).

5.2.2 Entrevista diagnóstica de estratégias de pensamento para compreensão e rubrica de pontuação com base em Keene e Zimmermann (2007)

Este roteiro de entrevista (Apêndice C) teve como objetivo analisar a compreensão que a criança demonstra em relação ao texto que está sendo lido. A criança é convidada a expressar em voz alta o que está pensando, a fim de verificar as possíveis estratégias que estão sendo mobilizadas. Para esse diagnóstico, foi

utilizado o livro: “O monstro que adorava ler”¹, de autoria de Lili Chartrand (2015). A entrevista foi aplicada antes e depois das Oficinas de Estratégias de Leitura, a fim de analisar possíveis mudanças no uso de estratégias de leitura pelas crianças participantes. Quando por algum motivo alguma criança não compreendia determinada questão, repetíamos utilizando sinônimos ou esclarecendo o enunciado.

As respostas da entrevista diagnóstica individual de estratégias de pensamento foram analisadas com base na “rubrica de pontuação” elaborada pelas autoras Keene e Zimmermann (2007). As autoras sugerem que o avaliador considere os conhecimentos prévios expressos pela criança, atribuindo sinais positivos ou negativos ao longo do questionário. No que se trata da pontuação, indicam que inicialmente se marque uma pontuação em cada uma das questões e em seguida escolha a pontuação que melhor reflete a resposta geral do aluno. Um critério geral ocorre quando a criança pode ir além de explicar seu pensamento e pode articular como usar estratégias para compreender melhor, a resposta deve ser pontuada no nível 4. O questionário e rubrica foram traduzidos do inglês para o português, por tradutor público juramentado, matriculado desde ano de 2012 na Meritíssima junta comercial do Estado do Paraná.

Tendo em vista que o instrumento foi aplicado oralmente com crianças de 5 e 6 anos, foram realizadas supressões e adaptações no questionário conforme exemplificado no Quadro 10. As palavras/trechos adaptados/alterados estão indicados em negrito e as supressões em [...]. A rubrica foi utilizada na íntegra e pode ser consultada no Apêndice C.

¹ A história se constrói a partir de uma narrativa muito próxima do universo infantil. Tem como personagem principal um monstro que vive em uma floresta encantada, onde adora assustar os visitantes. Um dia, uma menina, deixa cair um objeto esquisito que o desperta muita curiosidade e estranhamento. Sem saber que é um livro o monstro é ajudado pela vovó Dragão e a partir dessa descoberta, ele conhece um mundo repleto de histórias, capaz de transformá-lo e contagiar todos.

Quadro 10 - Exemplos de questões traduzidas e adaptadas.

EXEMPLOS DE QUESTÕES TRADUZIDAS	EXEMPLOS DE QUESTÕES TRADUZIDAS E ADAPTADAS
<p style="text-align: center;">Utilizando Esquema</p> <p>Instruções: Por gentileza, responda algumas perguntas sobre o que você(s) pensa(m) enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando você lê (ou ouve), este texto lhe recorda de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Escreva (ou me conte) tudo o que a passagem lhe recorda, quaisquer conexões que você tenha. 2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, enquanto leitor, este autor ou este tipo de texto que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma essas conexões lhe ajudam a compreender melhor o texto? 3. O que você escreveu (ou me contou) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas se necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a) Você acabou de escrever (ou me contar) sobre aquilo que este livro lhe faz recordar, seu esquema, conhecimento prévio ou conexões. O que você compreende sobre o texto agora que você não compreendia antes? b) Como foi que refletir/pensar sobre seu próprio esquema ou conhecimento prévio lhe ajudou a entender esse texto? c) De que forma o esquema, o conhecimento prévio ou conexões auxiliam um leitor a entender um texto durante a leitura? d) O que você diria a outro leitor sobre utilizar conexões ou esquema para compreender melhor um texto? 	<p style="text-align: center;">Utilizando Conexões</p> <p>Instruções: Por gentileza, responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando você ouve, este texto lhe faz lembrar de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que <i>você lembra</i>. 2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, este autor ou este tipo de texto que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma isso te ajuda a compreender melhor o texto? 3. O que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas se necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a) [...] b) [...] c) De que forma as lembranças te ajudam a entender um texto durante a leitura? d) [...]

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

5.2.3 Oficinas Literárias “Pequeno Leitor”

As Oficinas foram planejadas em três momentos principais “Antes, durante e depois da leitura”. Em cada um desses momentos foram organizadas diversas ações, por exemplo: recepção, apresentação do livro, leitura compartilhada, perguntas e atividades relacionadas com as estratégias de compreensão, que pudessem promover atitudes leitoras nas crianças participantes, por meio da mobilização de diferentes estratégias de pensamento. Cada Oficina foi apresentada com um título temático, a partir da estratégia a ser privilegiada nas ações com as crianças e respeitando a atividade principal dessa etapa. Os títulos escolhidos se referem às ações mobilizadas pelas crianças e privilegiadas em cada uma das oficinas como: lembrar, olhar, conectar, adivinhar, perguntar, observar e compartilhar. Cada Oficina foi realizada em duas sessões, sendo que cada uma delas com duração média de 1h30m.

- **Oficina 1: LEMBRAR** (conhecimentos prévios): Teve como objetivo promover situações e perguntas para que as crianças pudessem ativar conhecimentos prévios.
- **Oficina 2: OLHAR** (visualização): Pretendeu-se possibilitar situações para que as crianças pudessem criar imagens mentais e usar ilustrações para compreender a história.
- **Oficina 3: CONECTAR** (conexões): Buscou-se estabelecer relações entre as experiências de vida das crianças com o texto compartilhado.
- **Oficina 4: ADIVINHAR** (inferência): Objetivou-se viabilizar situações e perguntas para que as crianças pudessem criar hipóteses a partir do texto verbal e visual.
- **Oficina 5: PERGUNTAR** (questionamento): Buscou-se instigar as crianças a formular perguntas sobre a história para melhor compreendê-la.
- **Oficina 6: OBSERVAR** (sumarização): Objetivou-se analisar e observar diferentes aspectos do texto junto com as crianças,

para que elas pudessem identificar as ideias mais relevantes.

- **Oficina 7: COMPARTILHAR** (síntese): Buscou-se criar situações para que as crianças resumissem a história, acrescentando sua perspectiva individual.

Os momentos “antes, durante e depois da leitura”, em situações que viabilizam práticas reais de atitudes leitoras e o acesso a livros literários de qualidade, ajudaram as crianças a perceberem como organizam seus pensamentos durante o ato da leitura. Para isso, foram criadas situações para dialogar com o texto, deixar pistas, questionar, inferir, fazer conexões, entre outras estratégias (GIROTTTO; SOUZA, 2012).

O planejamento de cada momento da Oficina e a escolha dos livros de literatura infantil foram realizados a partir da entrevista inicial com as crianças e diálogo com a professora da turma. Dentre os títulos selecionados, contempla-se livros de riqueza estética que possibilitam a ativação de diferentes estratégias de leitura e o desenvolvimento das atitudes leitoras, como por exemplo o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King, Editora Brinque-Book. No Apêndice D, estão listados todos os títulos que fizeram parte da intervenção.

5.2.4 Questionário “Ações antes, durante e depois da leitura literária” para professores que atuam na Educação Infantil

Este questionário (Apêndice E) foi elaborado especialmente para esse estudo, constituído de 46 questões que tem como objetivo mapear e analisar as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura. Foi elaborado a partir de uma plataforma virtual (*Google Forms*), criando um link que foi divulgado por meio de ferramentas de comunicação virtual (*e-mail, WhatsApp e Facebook*), a fim de atingir o maior número de professores possíveis de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros. As questões foram construídas com base nos estudos de Girotto e Souza (2010); Harvey e Goudvis (2017); Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992); Pressley (2002). Um exemplo de questão pode

ser verificado no Quadro 11.

Quadro 11 – Exemplo de questão integrante do questionário dos professores.

Antes, durante e depois da leitura literária:	Sempre	Quase sempre	Nunca	Quase nunca
1. Com que frequência conto histórias para as crianças <u>sem usar</u> o livro de literatura?				

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As questões foram organizadas e categorizadas da seguinte forma: Os itens 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 22, 30,31,32, 33, 34,35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 referem-se às “ações de organização e planejamento da atividade de leitura”. Os itens 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27 referem-se às “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”. Os itens 25, 26, 28, 29, 37 referem-se às “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”.

5.3 PROCEDIMENTOS GERAIS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados para esse estudo foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 3.543.432 (Anexo A). Para a participação das crianças, foi realizada previamente uma reunião com os responsáveis e entregue uma cópia do TCLE, solicitando a autorização dos pais/responsáveis para a participação das crianças na pesquisa, bem como o uso das imagens fotografadas nas Oficinas. Optou-se assim em utilizar as imagens, a fim de destacar a expressão de cada criança, que com base na Teoria Histórico Cultural, são sujeitos ativos em todo o processo. Todos os responsáveis legais pelas 36 crianças e também as professoras participantes assinaram o termo de consentimento.

Após a autorização dos pais/responsáveis, realizou-se uma pesquisa com delineamento quase-experimental. Na intervenção proposta participaram um grupo experimental e um grupo controle, constituídos de duas turmas de Pré II de determinada instituição de ensino. Como os participantes não foram aleatoriamente distribuídos, utilizamos uma avaliação inicial em

ambas as turmas, para verificar a equivalência dos grupos. Assim, “Mesmo que não sejam equivalentes, podemos examinar as alterações nos escores do pré-teste para o pós-teste”. (COZBY, 2003, p. 242).

Para complementar os dados da pesquisa quase-experimental, concomitantemente, foi realizada uma pesquisa de levantamento com professores da Educação Infantil por meio de questionário *online* com questões fechadas. O questionário foi organizado a partir de questões de dados demográficos sobre o perfil dos participantes e questões sobre atitudes e crenças com escalas de avaliação “Sempre, quase sempre, nunca, quase nunca” com relação à formação leitora das crianças.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram enviados via e-mail para juízes com reconhecimento acadêmico na área pesquisada, que avaliaram a validade do conteúdo das questões propostas, bem como a necessidade de adequações. Após o parecer favorável dos juízes, iniciou-se a coleta de dados.

Inicialmente foi realizada a entrevista com as 36 crianças para compreender suas percepções sobre a leitura e literatura infantil. Em seguida, foi aplicado o instrumento diagnóstico de estratégias de compreensão com as duas turmas participantes, a fim de verificar as possíveis estratégias mobilizadas pelas crianças durante a leitura em voz alta. Concomitantemente, foi aplicado o questionário em plataforma online com professores da Educação Infantil, visando mapear e analisar as ações dos professores na Educação Infantil “antes, durante e depois” da leitura literária.

Após a coleta inicial, foram realizadas as Oficinas “Pequeno Leitor” com uma turma de 20 crianças, nas quais puderam mobilizar diferentes estratégias de compreensão. Com o término das Oficinas, foi reaplicado o instrumento de diagnóstico com todas as trinta e seis crianças, a fim de buscar evidências de que as estratégias de leitura na formação das atitudes leitoras na Educação Infantil foi ou não um diferencial positivo na formação das crianças participantes das Oficinas. Ao final da coleta, os dados foram transcritos, sistematizados e analisados para a composição do texto final. Assim, a investigação se sistematizou da seguinte forma:

1ª Etapa:

- Coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Submissão e aprovação junto ao Comitê de ética;
- Envio dos instrumentos para os juízes especialistas da área.

2ª Etapa:

- Realização das entrevistas semiestruturadas com as crianças.

3ª Etapa:

- Aplicação de entrevista diagnóstica de compreensão leitora;
- Aplicação questionário com os professores.

4ª Etapa:

- Realização das Oficinas “Pequeno Leitor”.

5ª Etapa:

- Reaplicação do diagnóstico com as crianças.

6ª Etapa:

- Transcrição e sistematização dos dados;
- Análise dos dados.

5.3.1 Procedimentos específicos da proposta interventiva “Pequeno Leitor”

As Oficinas literárias “Pequeno Leitor” basearam-se na metodologia norte-americana que se propõe apresentar de forma explícita as estratégias de leitura, com o objetivo de que o leitor iniciante pense sobre seu próprio pensamento para entender como se lê. Após realização da entrevista e diagnóstico inicial, foram organizadas as Oficinas com as estratégias: conhecimento prévio, visualização, conexão, perguntas ao texto, previsão, inferência, sumarização e síntese. Para cada Oficina, foi dado um título e apresentado às crianças:

- **Oficina 1: LEMBRAR** (conhecimentos prévios).
- **Oficina 2: OLHAR** (visualização).
- **Oficina 3: CONECTAR** (conexões).

- **Oficina 4:** PERGUNTAR (questionamento).
- **Oficina 5:** ADIVINHAR (inferência).
- **Oficina 6:** OBSERVAR (sumarização).
- **Oficina 7:** COMPARTILHAR (síntese).

A partir das contribuições dos autores já mencionados, organizamos as Oficinas em três momentos:

- Antes da leitura: Recepção e apresentação do livro;
- Durante a leitura (mediação em voz alta): prática interativa/compartilhada;
- Depois da leitura: prática independente.

Antes da leitura, viabilizou-se a recepção e apresentação do livro mediante a organização de tempos, espaços, situações e diálogos para que as crianças pudessem deixar pistas do seu pensamento, possibilitando a mobilização de diferentes estratégias. Para isso foram propostas músicas, brincadeiras, cenários, objetos temáticos e saco de histórias para que as crianças comesçassem a se conectar com a Oficina proposta. Outro recurso presente em todos os encontros foi o quadro do pensar², como possibilidade de registro do pensamento das crianças antes, durante e depois da leitura, conectando seus pensamentos iniciais com aquilo que se apropriavam após a leitura de cada livro. A escolha de uma história instigante foi fundamental, bem como recursos que demonstravam a importância de seu pensamento. Em todas as oficinas realizou-se sempre um momento de recepção com música para que as crianças comesçassem a se conectar com seus pensamentos.

Durante a leitura (mediação em voz alta) realizou-se a prática interativa/compartilhada, em que o diálogo sobre os recursos como: títulos, capas, guardas, folha de rosto e quarta capa se destacaram como possibilidade de criar expectativas, enfatizar detalhes dos personagens,

² O “quadro do pensar”, também denominado gráfico organizador, mapa mental, mapa conceitual, cartaz âncora, são formas de possibilitar que a criança visualize seu pensamento e suas experiências de leitura para melhor compreender o texto (FLÓRIDA, 2002; HARVEY; GOUDVIS, 2017; MCLAUGHLIN, 2003). Neste trabalho, o “quadro do pensar” foi utilizado em todas as Oficinas e o registro realizado pela professora da turma.

apresentar autor e ilustrador, complementar ou contradizer a história, contribuiu para a compreensão (NIKOLAJEVA, SCOTT, 2011). Em todo momento, durante a leitura, foram mobilizados os conhecimentos prévios e realizou-se perguntas que possibilitaram diversas conexões com o texto, bem como o uso de diferentes estratégias.

Utilizou-se ainda as pausas durante a leitura para que as crianças pudessem pensar, conversar uns com os outros, discutir suas ideias ou até mesmo em alguns momentos desenhar seus pensamentos. Isso fez com que as crianças se mantivessem envolvidas com a história, conectando seus pensamentos com o texto lido.

Depois da leitura, o momento da prática independente permitiu que as crianças manipulassem os livros individualmente, mediante ações como: tecer comentários, apreciar os livros, folhear, visualizar ilustrações, investigar, recontar uma história que foi lida e dialogar sobre o livro, tudo isso como projeto de construção do leitor e de sua autonomia. Ao final, foi preenchido o quadro do pensar e foram propostas atividades de produção e brincadeiras.

6 RESULTADOS

6.1 VALIDADES DE CONTEÚDO: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS

A fim de atender o primeiro objetivo específico da pesquisa, que buscou averiguar a validade de conteúdo da “Entrevista diagnóstica de estratégias de pensamento” aplicada junto às crianças da Educação Infantil e do questionário “Ações “antes, durante e depois da leitura literária” elaborado para professores que atuam na Educação Infantil, procedeu-se o envio dos instrumentos para avaliar a concordância entre as juízas.

Assim, estabeleceu-se um valor de 80% de concordância entre as juízas para a permanência do item no instrumento. A Tabela 6 ilustra os valores alcançados de concordância entre as juízas para os itens que compuseram o instrumento “Entrevista diagnóstica de compreensão leitora”. Houve a participação de três juízas (doutoras na área), todas docentes do Ensino Superior em instituições distintas, sendo duas delas docentes em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Tabela 6 - Índice de concordância entre as juízas pertinente aos itens do instrumento diagnóstico de compreensão leitora.

<i>Categorias</i>	<i>Item</i>	<i>J1</i>	<i>J2</i>	<i>J3</i>	<i>% de concordância</i>
Conhecimentos prévios	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
Utilizando Conexões	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
	4	C	C	C	100
Inferência	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
Fazendo Perguntas	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
Sumarização	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
	4	C	C	C	100
	5	C	C	C	100
Visualização	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100

Síntese	4	C	C	C	100
	1	C	C	C	100
	2	C	C	C	100
	3	C	C	C	100
	4	C	C	C	100

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As alterações realizadas nas nomenclaturas das perguntas e rubricas (Apêndice A) ocorreram tendo em vista a literatura utilizada na pesquisa. No instrumento de avaliação das estratégias, as palavras/trechos adaptados/alterados estão indicados em negrito e as supressões em [...], tendo em vista que o instrumento foi aplicado oralmente com crianças de 5 e 6 anos. Os resultados apontaram a concordância entre as juízas na análise das questões integrantes de cada uma das estratégias avaliadas. A Tabela 7 apresenta a avaliação realizada nas questões constituintes do instrumento “Ações “antes, durante e depois da leitura literária”

Tabela 7 - Índice de concordância entre as juízas pertinente aos itens do instrumento de ações “antes, durante e depois da leitura literária”.

Item	J1	J2	J3	J4	% de concordância
1.	C	C	C	C	100
2.	C	C	C	C	100
3.	C	C	C	C	100
4.	C	C	C	C	100
5.	C	C	C	C	100
6.	C	C	C	C	100
7.	C	C	C	C	100
8.	C	C	C	C	100
9.	C	C	C	C	100
10.	C	C	C	C	100
11.	C	C	C	C	100
12.	C	C	C	C	100
13.	C	C	C	C	100
14.	C	C	C	C	100
15.	C	C	C	C	100
16.	C	C	C	C	100
17.	C	C	C	C	100
18.	C	C	C	C	100
19.	C	C	C	C	100
20.	C	C	C	C	100
21.	C	C	C	C	100
22.	C	C	C	C	100
23.	C	C	C	C	100
24.	C	C	C	C	100
25.	C	C	C	C	100
26.	C	C	C	C	100
27.	C	C	C	C	100
28.	C	C	C	C	100
29.	C	C	C	C	100

30.	C	C	C	C	100
31.	C	C	C	C	100
32.	C	C	C	C	100
33.	C	C	C	C	100
34.	C	C	C	C	100
35.	C	C	C	C	100
36.	C	C	C	C	100
37.	C	C	C	C	100
38.	C	C	C	C	100
39.	C	C	C	C	100
40.	C	C	C	C	100
41.	C	C	C	C	100
42.	C	C	C	C	100
43.	C	C	C	C	100
44.	C	C	C	C	100
45.	C	C	C	C	100
46.	C	C	C	C	100

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Para esse instrumento foi realizada a validação de conteúdo por meio da concordância entre quatro juízas (especialistas e doutora da área). Destes, três professoras da Educação Infantil, sendo que duas delas também mestras doutorandas, docentes do Ensino Superior e uma docente de Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, que julgaram o conteúdo adequado para se mapear as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias de leitura. Efetivou-se a aplicação dos instrumentos e observou-se que as professoras não demonstraram entraves para a compreensão quanto aos itens constituintes dos instrumentos apresentados. Com relação às crianças, em alguns momentos foram necessários esclarecimentos adicionais.

6.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS

Para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, que teve como propósito investigar a percepção das crianças sobre leitura e literatura infantil, a fim de estruturar as Oficinas “Pequeno Leitor”, foram entrevistadas 36 crianças, 20 meninas (55,6%) e 16 meninos (44,4%) de duas turmas de Pré II. Destas, 16 com idade de cinco e 20 com idade seis anos. Nessa etapa não se diferenciou o grupo experimental do controle, porque importou entrevistar todas elas.

As respostas foram gravadas e transcritas posteriormente, a partir das seguintes categorias: acesso aos livros de literatura infantil; situações que

envolvam os livros de literatura e práticas de leitura e de contação de histórias. Para cada questão, foram criadas subcategorias de respostas. No Quadro 12 tem-se os resultados oriundos das entrevistas, com exemplos de respostas nas subcategorias.

Quadro 12 - Categorias com indicadores de respostas a partir da entrevista realizada com as crianças.

CATEGORIAS	QUESTÕES	SUBCATEGORIAS	INDICADORES DE RESPOSTAS
Acesso aos livros de Literatura Infantil	1- Você tem contato com livros de literatura na escola?	0= Nunca	Não (C9).
		1= Às vezes	“Um pouquinho” (C2); “Só aqui na biblioteca” (C4); “Às vezes” (C7); “A tia conta alguns” (C15).
		2= Sempre	“Bastante” (C3); “Sim” (C4).
	1.1- Quais livros você conhece?	0= Não sabe	“Não lembro” (C9); “Não sei” (C24); “Não sei” (C34).
		1= Livro de histórias	“Da minhoca, da Emília e mais umas coisas que eu esqueço” (C1); “Chapeuzinho vermelho, lobo mau, cinderela e bela adormecida” (C2); O ratinho que comia morango (C3).
		2= Livro informativo	
	2- Com que frequência você lê livros de histórias na escola?	0= Nunca	
		1= Às vezes	“Não muito” (C7); “Às vezes” (C8).
		2= Sempre	“Lemos bastante” (C3); “Muitas vezes” (C14).
	2.1- E em casa?	0= Nunca	“Eu tenho que ficar só estudando” (C1); “Em casa não tem livro” (C3); “Não” (C7); “Não tenho livro” (C22).
		1= Às vezes	“Livro só de letras” (C8); “Mais ou menos” (C14).
		2= Sempre	“Sempre” (C4); “Bastante” (C5).
Situações que envolvam os livros de literatura.	3- Você gosta dos momentos em que está com os livros?	0= Não	“Não” (C15).
		1= Sim	“Sim” (C21).
	3.1- O que você sente?	0= Não destaca nenhum sentimento/ resposta aleatória.	“Por que sim” (C4); “Prefiro brincar” (C29).
	1= Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva,	“Me dá sono, eu não gosto” (C25); “Por que quando minha mãe fala pra mim ler eu leio” (C27);	

	tédio, exigência)	
	2= Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, curiosidade)	“Por que tem histórias que são muito legais e a tia deixa a gente levar para casa” (C28); “Por que eu gosto de ler” (C30); “Gosto de ver os desenhos” (C31).
5- Você vai à biblioteca?	0= Não	“Não” (C28); “Não” (C29).
	1= Às vezes	“De vez em quando” (C1); “Às vezes” (C2).
	2= Sempre	
5.1- O que acontece lá?	0= Não vamos à biblioteca	“Não vamos” (C24); “Não vamos” (C25).
	1= Atividades diversas não relacionadas à leitura (assistir TV, jogos, tirar foto)	“A gente veio aqui tirar foto” (C31); “A gente tira foto aqui” (C35); “Tirar foto vem, ler não vem” (C36).
	2= Atividades relacionadas à atitude leitora (leitura, contação de histórias, manipulação dos livros)	“Sentar no chão, na cadeira para ouvir histórias” (C9); “Ler histórias” (C10); “A tia traz a gente pra ler um livro” (C11); “A tia [...] lê um monte de livros” (C12).
7-Você faz alguma atividade/exercício depois da leitura dos livros?	0= Não	“Não” (C7); “Não” (C8).
	1= Sim	“Fazemos” (C1); “Sim” (C2).
7.1- Como acontece?	0= Não sabe	“Não sei” (C7); “Não lembro” (C27); “Esqueci” (C12).
	1= Relacionado à reprodução de partes do livro (palavras ou imagens)	“Desenhos e palavras” (C9); “O desenho do livro, fazer tudo que tem na história” (C10).
8- Como você gostaria que fossem os momentos com os livros?	0= Não sabe	
	1= Relacionado à reprodução de partes do livro (palavras ou imagens)	
	2= Relacionado ao contato com o livro (leitura, recontos, roda de conversa)	“Eu queria ler com a tia” (C2); “Só ler, só isso” (C3); “Queria ler” (C4); “Eu queria escrever todos os livros” (C5); “Eu queria ler todos os livros aqui na biblioteca” (C6).

Práticas de leitura ou contação de histórias	4- Quem conta/lê para você em casa?	0= Ninguém	“Eu peço para minha mãe, mas ela não lê (C6); “Ninguém” (C7).
		1= Familiar (pai, mãe, irmão)	“A mãe” (C8); “Minha irmã” (C10); “Meu vô” (C11); “Mamãe e papai” (C12).
	4.1- Quem conta/lê para você em na escola?	1= Professor regente	“A tia” (C25); “A minha professora” (C32).
		2= Bibliotecário ou outro professor	
	6- Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias como é? O que você sente?	0= Não destaca nenhum sentimento	“Não sei” (C7); “Eu sinto que é verdade” (C10); “Não sinto nada” (C18); “A única coisa que eu gosto é uma bola de futebol e chuteira” (C29); “Não sei” (C31).
		1= Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência)	
		2= Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade)	“Eu gosto” (C4); “Me sinto melhor” (C9); “Eu sinto que é muito legal” (C15); “Eu amo ler histórias” (C24); “Eu acho legal” (C25); “Eu sinto muito feliz” (C33).
	9- Qual livro você mais gostou?	0= Não lembra	
		1= Livro de histórias	“Da branca de neve” (C28); “Os três porquinhos” (C30); “Três anões” (C32); “Do lobo que não morde” (C35).
		2= Livro informativo	
	9.1- Você leu ou alguém leu para você?	0= Não lembra	
		1= A própria criança	“Eu, do meu jeito” (C1); “Eu, mas só estava olhando porque eu não sei ler” (C3) “Eu” (C6)
2= Familiar (pai, mãe, irmão)		“Minha mãe” (C4); “Meu pai e minha mãe” (C9).	
3= Professor		“A professora” (C22);	

10- O que é ler para você?	0= Não sabe	“Não sei” (C4); “Não sei” (C7).
	1= Relacionado à decifração (técnica, som das palavras escritas)	“A gente fica aprendendo, a gente vai lendo com os dedos e tem que falar devagar” (C11); “Uma coisa muito importante, é aprender as letras do alfabeto” (C12); “O livro mostra as letras e a gente vai falando o que está falando” (C26).
	2= Relacionado à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos)	“É pra gente divertir, dar risada e divertir muito” (C2); “É uma coisa muito importante pra aprender muitas coisas” (C21); “Ler é quando você vê uma coisa e quer ler, aí você lê tudo” (C28).
11- Na escola como você faz leitura? Fale um pouco sobre isso.	0= Não sabe	“É que eu não sei ler” (C7); “Esqueci” (C12).
	1= Relacionado à decifração (técnica, som das palavras escritas)	“Eu faço assim óh, o A, tem vez que a tia faz o Andirá e eu já faço rapidinho assim e já faço com ela.” (C1); “A professora vai mostrando com o dedinho e todo mundo vai fazendo também” (C8); “Vai colocando o dedinho embaixo” (C16); “A tia [...] manda a gente fazer no quadro e depois ela vai passando e a gente vai falando” (C28).
	2= Relacionado à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos)	“A gente lê as histórias” (C14); “Eu pego o livro, como eu não sei ler, eu invento a história” (C15); “A tia lê, aí tem vezes que eu tenho que ler, aí eu falo outros nomes pra fingir, pra brincar assim” (C17).
12- Você gosta de ler?	0= Não	“Não” (C26).
	1= Sim	“Gosto” (C4); “Sim” (C11).
12.1- Por quê?	0 = Não sabe	“Por que eu sou desse tamanho já” (C35).
	1= Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência)	
	2= Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade)	“Ler historinhas, livro de terror, ler tudo” (C11); “Por que eu amo os livros” (C18); “Para escrever e ler para minha irmã” (C21); “Por que é legal” (C22).

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

A partir das categorias levantadas, observa-se que referente ao “acesso aos livros de literatura infantil”, a questão 1 indicava o contato das crianças com os livros de literatura na escola e as respostas foram categorizadas em “nunca”, “às vezes” e “sempre”. Na Tabela 8, é possível observar os resultados.

Tabela 8 – Questão 1: Você tem contato com livros de literatura na escola?

	F	%
Nunca	1	2,8
Às vezes	24	66,7
Sempre	11	30,6
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Das 36 crianças participantes, destaca-se que 24 delas (66,7%) responderam ter contato somente às “às vezes” com os livros de literatura infantil, por meio de respostas como “um pouquinho” ou “só aqui na biblioteca”. Na questão 1.1, as crianças responderam sobre os livros que elas conheciam, suas falas foram categorizadas em “não sabe”, “livros de histórias” e “livros informativos”. A maior parte das crianças (26 = 72,2%) destacaram livros de literatura infantil e 10 crianças (27,8%) não souberam informar.

Ainda no que se refere à categoria “Acesso aos livros de literatura”, as crianças foram questionadas sobre a frequência de leitura na escola e em casa. A Tabela 9 apresenta os resultados referentes à escola e a Tabela 10 no que diz respeito ao contato com os livros em casa.

Tabela 9 - Questão 2: Com que frequência você lê livros de histórias na escola?

	F	%
Nunca	0	0
Às vezes	16	44,4
Sempre	20	55,6
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tabela 10 - Questão 2.2: E em casa?

	F	%
Nunca	9	25,0
Às vezes	19	52,8
Sempre	8	22,2
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nas respostas das crianças observa-se que é na escola, o espaço de maior socialização com os livros de literatura, sendo que 20 crianças (55,6%) destacaram que sempre leem livros na escola, já em casa a subcategoria apresentou somente 8 respostas (22,2%). A criança “[...] aprende socialmente com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro” (MELLO, 2016, p.46), com isso, nas atividades coletivas, vai se apropriando da necessidade individual de ler, aprendida socialmente. Na escola, o professor é aquele que organiza as situações provocadoras dessa necessidade.

Desse ponto de vista, a fim de dar continuidade no levantamento realizado junto às crianças, a segunda categoria englobou questões referentes às “situações que envolvem os livros de literatura”. Na questão 3: “Você gosta dos momentos que está com os livros?”, das 36 crianças respondentes, somente 2 (5,6%) disseram não gostar e 34 crianças (94,4%) responderam positivamente.

Na questão 3.1 foram questionadas sobre o que sentem quando estão com os livros, cujas respostas foram categorizadas em “Não destaca nenhum sentimento/ resposta aleatória”, “Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência)”, “Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade)”. Podemos observar a frequência das respostas na Tabela 11.

Tabela 11 – Questão 3.1: O que você sente?

	<i>F</i>	<i>%</i>
Não destaca nenhum sentimento/ resposta aleatória.	3	8,3
Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência).	2	5,6
Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade).	31	86,1
<i>Total</i>	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nota-se assim que a maior parte das crianças (86,1%) apresentam sentimentos positivos, destacando em suas respostas “Por que tem histórias que são muito legais e a tia deixa a gente levar para casa” (A28), “Por que eu gosto de ler” (A30), “Gosto de ver os desenhos” (A31), entre outras respostas. As respostas das crianças estão relacionadas aos sentidos pessoais atribuídos à prática de leitura e aos significados sociais dessas ações em suas vidas. Foucambert (2008) relaciona esse valor social de comunicação que a criança atribui ao seu uso, ou seja, as experiências afetivas e sociais se constroem de formas diferentes para cada uma

delas. A solução nesse sentido, não está no ensino precoce da leitura, mas na criação de condições para que todas as crianças tenham oportunidade de vivenciar a escrita em sua função real, somente assim cria-se a necessidade de ler.

Assim, questionou-se também: “Você vai à biblioteca?” e 26 crianças (72,2%) responderam que sim e 10 crianças (27,8%) responderam que não. Das respostas, buscou-se ainda identificar as principais atividades realizadas neste espaço, conforme apresenta a Tabela 12.

Tabela 12 – Questão 5.1: O que acontece lá?

	<i>F</i>	%
Não vamos à biblioteca.	10	27,8
Atividades diversas não relacionadas à leitura (assistir TV, jogos, tirar foto).	5	13,9
Atividades relacionadas à atitude leitora (leitura, contação de histórias, manipulação dos livros).	21	58,3
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Os dados demonstram que 21 crianças (58,3%) ressaltam atividades como contação de histórias, leituras, manipulação dos livros. Porém 5 crianças (13,9%) apontam atividades como assistir TV, tirar fotos, não relacionadas à formação leitora. Se a criança constrói a aprendizagem da leitura, cabe ao adulto garantir que essa aprendizagem se desenvolva nas melhores condições, oferecendo possibilidades de exploração, interação e diálogo. O diálogo da leitura pode ser realizado de diferentes maneiras, porém ele precisa ser iniciado. Na educação infantil, a experiência do acesso aos livros pela experimentação visual viabiliza a possibilidade de usufruir o livro de maneira autônoma, atitude tão necessária na formação de leitores. Já a escuta do livro pelo professor, permite a criança perceber que a narrativa se constrói pela imagem, pelo texto escutado e texto gráfico, ainda não legível por ela. A partir dessas experiências, se constituem e vão se multiplicando os primeiros saberes sobre a escrita (BAJARD, 2012).

A questão 7 (Você faz alguma atividade/exercício depois da leitura dos livros?) e a 7.1 (Como acontece?) trouxeram informações relevantes. Das 36 crianças, 32 (88,9%) responderam que realizam atividade/exercício após a leitura, porém 30 crianças na questão 7.1 destacam exercícios relacionados à reprodução de partes do livro (palavras ou imagens) e as outras 6 crianças (16,7 %) não sabem descrever as atividades, observa-se que nenhuma criança destacou a manipulação

dos livros, o reconto ou a roda de conversa após a leitura. Explorar com as crianças os caminhos percorridos ao longo da história contribui para que progressivamente utilizem seus pensamentos para criar sentido e compreensão do texto, isso pode ser efetivado por meio do reconto, da roda de conversa e de perguntas que exijam que a criança realize inferências, retome elementos da narrativa, dê sua opinião, relacionando diversos elementos do texto para a compreensão. A literatura infantil pode ainda se constituir como conteúdo para o jogo de faz de conta, ampliando as possibilidades de imaginação e criação.

Para compreender as preferências das crianças, questionou-se “Como você gostaria que fossem os momentos com os livros?” (questão 8). As respostas foram categorizadas em “Não sabe”, “Relacionado à reprodução de partes do livro (palavras ou imagens)”, “Relacionado ao contato com o livro (leitura, recontos, roda de conversa)”. As respostas sinalizaram que 33 crianças (91,7%) gostariam de realizar atividades em contato com o livro como “*ler com a tia*” (C2); “*Só ler, só isso*” (C3); “*Queria ler*” (C4); “*Eu queria escrever todos os livros*” (C5); “*Eu queria ler todos os livros aqui na biblioteca*” (C6) e 3 crianças (8,3%) não souberam responder.

Dessa forma, nos momentos de mediação literária, é necessário viabilizar situações para que as crianças criem sentidos para a atividade realizada. Os momentos de mediação literária na pré-escola criam as bases para o relacionamento das crianças com os livros, no contato com formas ideais de leitura, ou seja, em contextos reais, que podem promover aprendizagem e desenvolvimento. As crianças demonstram em suas respostas um sentido pessoal positivo frente às práticas de leitura, destacam sentimentos de alegria, expectativa, curiosidade, porém indicam que na escola muitas práticas se limitam à exercícios de reprodução de partes do livro, o que revela uma fragmentação para o entendimento da função social do ato de ler, que sem dúvidas, é a maior contribuição que a escola poderia fazer para a formação do pequeno leitor (MELLO, 2016; GIROTTO 2016a, MARTINS, SOUZA, AQUINO, 2021). Nesse caminho, a instituição como um todo necessita unir esforços para uma prática significativa do trabalho com a leitura na educação infantil, respeitando as especificidades da criança e as interações e brincadeiras como eixos articuladores do trabalho pedagógico.

Mediante esta defesa, a terceira categoria englobou as questões referentes às “práticas de leitura ou contação de histórias”. A questão 4 abordou

sobre quem conta ou lê para a criança em casa. As respostas indicaram que em 88,9 % das famílias, o pai, mãe ou irmão realizam essas atividades, nota-se que outras 4 crianças (11,1%) destacaram que não tem nenhum adulto que leia para ela em casa.

Já a questão 4.1 buscou entender quem era o leitor/contador de histórias na escola. Foram criadas as subcategorias “professor regente”, “bibliotecário ou outro professor” para analisar as respostas das crianças. Foi possível observar que 36 crianças (100%) indicaram que quem conta/lê para ela na escola é o professor regente. A questão 6 “Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias como é? O que você sente?” buscava compreender quais as sensações e sentimentos esses momentos podem proporcionar para as crianças pequenas. As categorias de respostas foram: “Não destaca nenhum sentimento”; “Destacam-se sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência)”; “Destacam-se sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade)”. A Tabela 13 apresenta os resultados.

Tabela 13 – Questão 6: Quando a professora ou outra pessoa lê ou conta histórias como é? O que você sente?

	<i>F</i>	%
Não destaca nenhum sentimento.	9	25,0
Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade).	27	75,0
Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência).	0	0
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Identifica-se nas respostas que 27 crianças (75,0%) apontam sentimentos positivos como “*Eu gosto*” (C4); “*Me sinto melhor*” (C9); “*Eu sinto que é muito legal*” (C15); “*Eu amo ler histórias*” (C24); “*Eu acho legal*” (C25); “*Eu sinto muito feliz*” (C33); sendo que as outras 9 (25,5%) não souberam destacar o que sentiam. Aqui destaca-se o prazer que pode ser criado no contato com o universo da leitura, em que ler é um projeto integrado a diversos aspectos da vida, apreendido no interior das relações, e não um saber escolar adquirido graças a um método fechado (FOUCAMBERT, 2008). “Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas

formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida” (ARENA, 2010, p.41).

A questão 9: “Qual livro você mais gostou?”, buscou revelar as preferências das crianças a partir das experiências que já vivenciaram com os livros. As categorias de respostas que foram criadas para essa questão foram: “Não lembra” (3 respostas =8,3%), “Livro de histórias” (33 respostas= 91,7%), “Livro informativo” (0 respostas). Sinaliza-se assim a importância dos livros de literatura infantil na vida das crianças pequenas. As crianças citaram histórias como: Chapeuzinho vermelho, Cinderela, Bela adormecida, O ratinho que comia morango, João e o pé de feijão, Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho amarelo, Peter Pan e Turma da Monica. Outras crianças citaram apenas personagens principais como: Lobo mau, Lobo bonzinho, Macaco e Elefante, Lobo que não morde, Dragão que come bastante, Barbie, entre outros.

Com relação ao livro preferido da criança, questionou-se ainda por meio de quem a criança teve acesso a este livro, ou seja, “Você leu ou alguém leu para você?”. As respostas poderiam se enquadrar nas seguintes categorias: “A própria criança”, “Familiar (pai, mãe, irmão)”, “Professor”. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 14.

Tabela 14 - Questão 9.1: Você leu ou alguém leu para você?

	<i>F</i>	%
Não lembra.	3	8,3
A própria criança.	11	30,6
Familiar (pai, mãe, irmão).	4	11,1
Professor.	18	50,0
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As respostas demonstram o quanto manipular os livros, por si só se constitui uma atividade importante na vida das crianças, sendo que a partir desse contato 11 crianças (30,6%) descobriram seus livros preferidos e 18 crianças (50,0%) a partir da leitura compartilhada realizada pelo professor.

Pretendeu-se também investigar as concepções de leitura das crianças por meio da questão “O que é ler para você?”. Na tabela 15 pode-se observar as concepções de acordo com as categorias: “Não sabe”; “Relacionado à decifração (técnica, som das palavras escritas)”; “Relacionado à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos)”.

Tabela 15 - Questão 10: O que é ler para você?

	<i>F</i>	%
Não sabe	7	19,4
Relacionado à decifração (técnica, som das palavras escritas)	15	41,7
Relacionado à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos)	14	38,9
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Percebe-se nas respostas que 15 crianças (41,7%) destacam a leitura mais como uma atividade relacionada à decifração, enquanto 14 crianças (38,9%) relacionam mais à uma atividade de compreensão. A partir das concepções e das categorias de respostas já elencadas, buscou-se entender ainda como as crianças fazem a leitura, por meio da questão “Na escola como você faz leitura?”. A Tabela 16 apresenta os resultados.

Tabela 16 - Questão 11: Na escola como você faz leitura?

	<i>F</i>	%
Não sabe	5	13,9
Relacionado à decifração (técnica, som das palavras escritas)	26	72,2
Relacionado à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos)	5	13,9
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A partir das respostas, constatou-se que as propostas de leitura estão mais relacionadas a exercícios de decifração e repetição de palavras, sendo que esta subcategoria obteve 26 respostas (72,2%). Somente 5 crianças (13,9%) destacaram atividades relacionadas à expressão e as outras 5 (13,9%) não souberam informar.

Observa-se assim, que por meio das situações que vivencia, a criança vai construindo motivos e sentidos de tudo que lhe é apresentado. Aspecto que pode contribuir ou não para sua inserção plena na cultura escrita e na compreensão do que se lê. Inserir as crianças em tarefas que privilegiam o domínio da técnica, ao invés de criar motivos para ler e escrever, secundariza o significado social dessas práticas. “Por isso, promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a

atitude de buscar a mensagem do texto escrito.” (MELLO, 2012, p. 78).

Para finalizar, a questão 12 abordou: “Você gosta de ler?”. Das 36 crianças participantes, 35 (97,2%) responderam “sim” e somente 1 resposta (2,8%) “não”. Assim, buscou-se compreender a justificativa para as respostas das crianças que foram categorizadas em “Não sabe”; “Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência)”; “Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade)”. Os dados estão apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 - Questão 12.1: Por quê?

	F	%
Não sabe	5	13,9
Destaca sentimentos negativos (tristeza, raiva, tédio, exigência).	0	0
Destaca sentimentos positivos (necessidade, alegria, expectativa, curiosidade).	31	86,1
Total	36	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Retomamos aqui o papel do professor como organizador das experiências das crianças na escola. “É ele quem inicialmente propõe cenários para as histórias, escolhe lugares para a leitura, organiza espaços para apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças, seleciona os livros, lê para as crianças [...]” (MELLO, 2016, p. 47), em um projeto de mediação das novas gerações com a cultura e com os objetos provenientes dela. Observamos nas narrativas das crianças que a forma como se relacionam com os livros diz respeito à forma como a leitura vem sendo apresentada para elas, sendo que suas concepções variam entre leitura como decifração (técnica, som das palavras escritas) e relacionada à expressão (comunicação de ideias, informações e sentimentos).

Os dados indicam que todas as crianças estabelecem em menor ou maior grau um contato com livros e com o universo da leitura: 55,6% das crianças destacaram que sempre leem livros na escola, destas somente 2 (5,6%) disseram não gostar de livros, 86,1% apresentam sentimentos positivos frente aos momentos de leitura e contação de histórias, porém 30 crianças destacam que esse contato está relacionado à exercícios que propõem a reprodução de partes do livro (palavras ou imagens), o que nos traz a necessidade de repensar sobre as práticas propostas e criar possibilidades para a formação da atitude de ler e não apenas reproduzir símbolos gráficos e sons.

Cabe ressaltar que os dados apresentados até este momento se referem à entrevista inicial realizada com as 36 crianças. As respostas foram categorizadas e serviram para fundamentar a proposta interventiva das Oficinas “Pequeno leitor”. Na sequência, visando dar continuidade à apresentação dos resultados, os resultados qualitativos das Oficinas literárias “Pequeno Leitor”.

6.3 RESULTADOS QUALITATIVOS DAS OFICINAS LITERÁRIAS “PEQUENO LEITOR”

Com o propósito de atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que buscou desenvolver uma proposta interventiva com base em Oficinas de estratégias de pensamento “antes, durante e depois” da leitura compartilhada, foi apresentada inicialmente a descrição dos resultados a partir das estratégias: conhecimento prévio, visualização, conexão, perguntas ao texto, previsão, inferência, sumarização e síntese, conforme apresentadas por Harvey e Goudvis (2017) no livro “*Strategies That Work, 3rd edition: Teaching Comprehension for Engagement, Understanding, and Building Knowledge*” (Estratégias que funcionam, 3ª edição: Ensino de Compreensão para Engajamento, Compreensão e Construção de Conhecimento). Destaca-se, porém, que esta nomenclatura não é a única e em outros autores pode aparecer outras formas de registro para as estratégias de compreensão.

As autoras defendem o trabalho com as estratégias de compreensão leitora desde a educação infantil e afirmam que “O ensino eficaz sempre envolve modelar, orientar e dar tempo às crianças praticar”. (HARVEY, GOUDVIES, 2017, p. 59, tradução nossa). Para isso, sugerem que as estratégias sejam apresentadas uma de cada vez, porém todas as estratégias devem ser apresentadas em um curto período de tempo para que as crianças construam um repertório de estratégias e possam incorporá-las na compreensão de um texto. Assim, ao apresentar uma nova estratégia, as crianças continuarão utilizando as que já foram apreendidas.

No Brasil, Girotto e Souza (2010), a partir dos estudos norte-americanos, propuseram o ensino de estratégias de leitura por meio de quatro etapas: modelagem/aula introdutória, prática guiada, leitura independente e avaliação, em propostas para o Ensino fundamental. Em estudo posterior, as autoras investigaram as ações e gestos embrionários do ato de ler na Educação Infantil,

destacando quatro dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional (GIROTTTO; SOUZA, 2015), que organizadas em situações dialógicas apresentam comportamentos, atitudes e procedimentos que respeitam as singularidades da infância e podem vir a ser bases para o genuíno ato de ler (GIROTTTO, 2016). O professor como organizador dessas situações, seleciona livros e histórias, apresenta modos de ler ou de contar, organiza tempos, espaços, interações para que as crianças tenham acesso ao livro pela audição, experimentação visual, mas também pelo manuseio de suas próprias mãos.

Cabe ao professor mediador planejar como o texto será compartilhado, seja pela proferição em voz alta, em que o professor compartilha com as crianças o texto da forma como está escrito no objeto livro, seja pelo contar um texto memorizado anteriormente pelo mediador, apresentado com suas próprias palavras e/ou com diferentes recursos, ou o ler como acesso e ação individual ao livro. Em todas as possibilidades apresentadas, deve-se considerar o tempo, o espaço, o diálogo com e entre as crianças, a interação com o livro (BAJARD, 2007; MARTINS, SOUZA, AQUINO, 2021).

Nas oficinas apresentadas, as histórias foram compartilhadas pela proferição em voz alta. O termo “mediação em voz alta” representa “aquela que se faz oralmente”, uma forma pela qual as crianças pequenas que ainda não leem convencionalmente podem ter acesso ao texto escrito (GALVÃO, 2014). “Em outras palavras, o lido oralmente possibilita o acesso dos pequeninhos e dos pequenos ao texto escrito por intermédio da voz de um mediador, mesmo se ainda não forem alfabetizados, pois outra pessoa medeia a relação entre o ouvinte e o escrito nas páginas do livro” (MODESTO SILVA, 2019, p. 95). Não se refere à simples oralização ou decifração de palavras por meio da fala, mas uma atividade de comunicação vocal que envolve o autor, a performance do mediador (que articula a língua escrita com a oralidade, movimento, olhar, espaço figurino) e a recepção auditiva de quem ouve, em um projeto de leitura compartilhada e expressiva (BAJARD, 2014; 2007; MODESTO SILVA, 2019).

Para apresentação dos resultados, foi realizada a transcrição de alguns trechos das Oficinas registradas em vídeo. Nesse momento, utilizou-se *itálico* para indicar o diálogo entre os participantes, relacionando as crianças identificadas com a letra “C” em suas falas individuais, com “Cças” em suas falas coletivas e a mediadora apresentada com a letra “M”.

6.3.1 Conhecimentos prévios com o livro “Quem tem medo de monstro” de Ruth Rocha e Mariana Massarani

A Oficina 1, LEMBRAR (conhecimentos prévios), teve como objetivo promover situações e perguntas para que as crianças pudessem ativar conhecimentos prévios. Quanto mais conhecimento prévio e experiências com aquilo que será lido, maiores são as possibilidades de compreensão. Esta estratégia é ativada constantemente pelos leitores experientes, que constroem sentidos a partir dos seus próprios pensamentos, experiências e conhecimentos (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

O livro escolhido para a primeira Oficina foi “Quem tem medo de monstro”, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Mariana Massarani. A seleção dessa obra se deu por apresentar uma temática próxima ao universo das crianças, bem como frases inusitadas, rimas, ilustrações alegres e engraçadas que vão desconstruindo a imagem do medo, por meio da ideia de que todos temem alguma coisa. Ao final, as autoras também apresentam seus medos, demonstrando proximidade com o leitor (ROCHA, 2012).

Figura 1 – Capa do livro “Quem tem medo de monstro”.



Fonte: Rocha, 2012.

No espaço que foi disponibilizado pela instituição de ensino para a realização das Oficinas, organizou-se ambiente mediador de leitura, imagens (monstros de diferentes cores, formatos) objetos (livros com a mesma temática e “saco mágico” com elementos da história) que remetiam ao enredo da obra escolhida e possibilitavam situações interativas ao longo da leitura.

Figura 2 - Ambiente mediador de leitura.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Inicialmente, conversou-se com as crianças sobre o que seria a proposta das Oficinas “Pequeno Leitor” e foi apresentada a Oficina do Lembrar.

Cças: Oficina é de aquela de consertar carros? [Crianças continuam interagindo].

M: Essa não é de consertar carro, mas é uma oficina que a gente aprende que quando a gente vai ler, podemos fazer algumas coisas que ajudam a gente entender, como deixar pistas ao longo do caminho. E a oficina de hoje vai ser a oficina do lembrar.

C1: Para ajudar a gente lembrar das coisas?

M: Isso mesmo. E para gente lembrar a gente precisa fazer o quê?

C2: Se concentrar.

M: Então nós vamos ouvir uma música e nós vamos lembrar na nossa cabecinha o que aparece na música. Combinado?

Cças: Sim. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Para mobilização inicial, utilizou-se a música “Quem tem medo de Monstro”, que faz parte do musical “Na casa da Ruth”, o qual conta com arranjos musicais de Hélio Ziskind e a cantora Fortuna interpretando a personagem principal e remetendo-se ao livro que seria lido. Foi realizada a encenação da música, utilizando diferentes objetos que se reportavam aos personagens, como por exemplo um tecido branco que representava o fantasma e um chapéu que se referia à bruxa. As crianças interagiram com cada personagem da música, gritaram quando a música falou da barata, do fantasma e abraçaram o colega ao lado.

Em seguida, a partir de perguntas como: Quem tem medo de minhoca? Quem tem medo de escuro? foi ativado os conhecimentos prévios das crianças, que relataram seus principais medos e interagiram entre elas percebendo que alguns de seus medos também eram medos dos colegas. Apresentou-se em seguida com muita animação o saco mágico que os acompanhou durante todas as Oficinas, o qual as crianças chamavam a história até que se retirava o livro para apresentação. Após chamar a história (Cças: “*História, história*”) rápido, depois devagarinho e baixinho, as crianças iam se acomodando, algumas sentadas, outras deitadas e apresentava-se o livro escolhido.

Figura 3 - Crianças acomodadas para ouvir a história.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

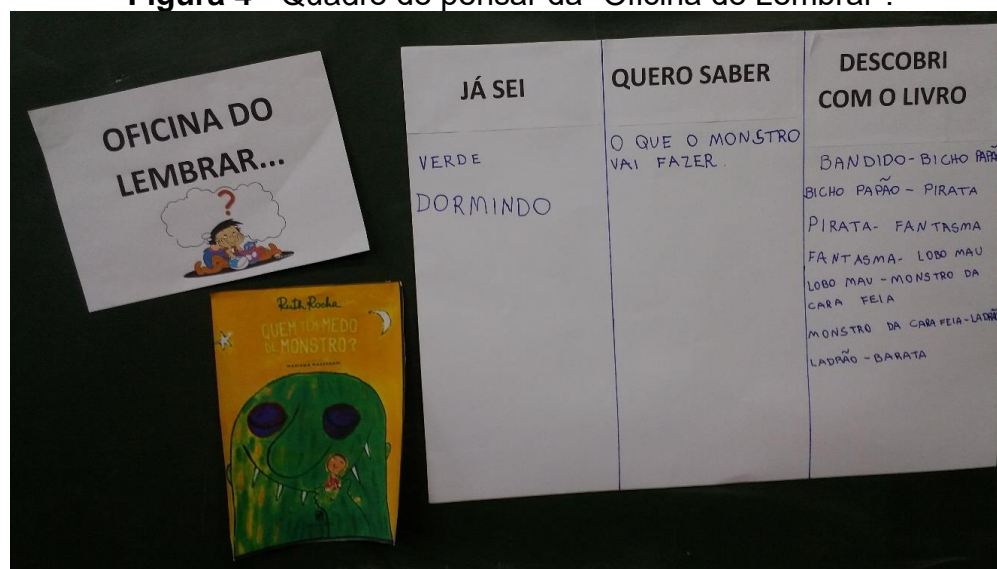
Ainda com a ilustração parcialmente coberta, as crianças começaram a inferir o título da história: Cças: “*Monstro verde, monstro branco*”.

Registrou-se no “quadro do pensar” (GIROTTO; SOUZA, 2010) as impressões iniciais (*Cças: Monstro verde, monstro dormindo*) e suas curiosidades, o que gostariam de saber (*Cças: O que o monstro vai fazer?*).

Apresentou-se a autora, a ilustradora e seus medos conforme estão registrados na última página do livro. Nessa Oficina, perguntas como: Por que será que essa folha é verde? Por que o menino está com a mão no rosto? O que vai acontecer? A bruxa também tinha medo? Alguém tem um medo igual o dela? O bandido tinha um segredo. Alguém aqui tem um segredo? possibilitaram a ativação de diferentes conhecimentos prévios. A construção do texto em rimas também possibilitou que as crianças criassem hipóteses sobre o medo de cada um dos personagens (*M: Um bandido terrível, que era muito temido, a sua voz de trovão, mas ele tem um segredo [crianças interrompem]. Cças: tem medo de bicho, medo de bicho papão*).

Após a leitura, realizou-se a retomada do quadro do pensar com as crianças e preencheu-se com as descobertas trazidas pelo livro. As crianças relembrou toda a narrativa, citando os medos de cada personagem.

Figura 4 - Quadro do pensar da “Oficina do Lembrar”.



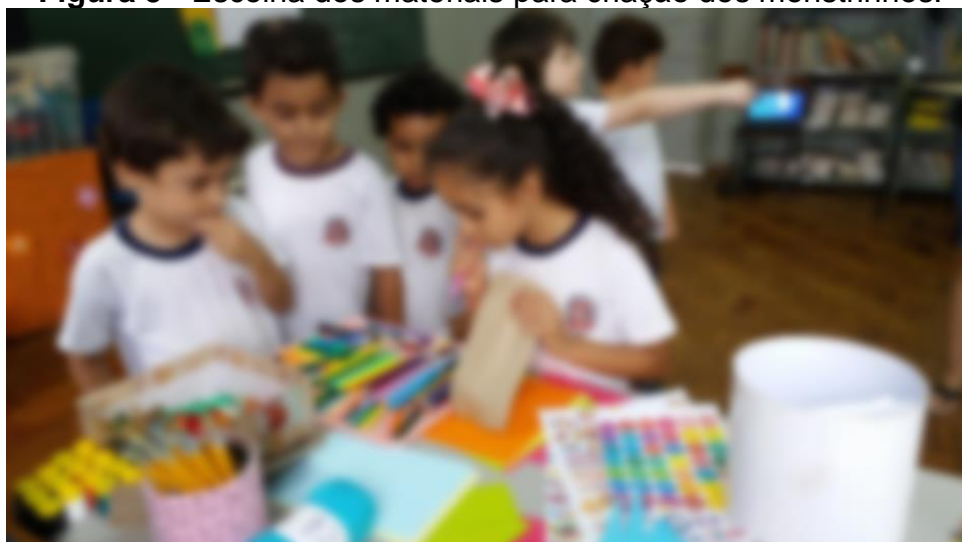
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A partir dos questionamentos realizados, as crianças foram retomando os personagens que apareceram na história e na música apresentada no início da Oficina. Em seguida foi conversado sobre a história por meio de diversas perguntas: “A história fez você se lembrar de alguém? Quem? Por quê? A música que ouvimos no começo tem algo de parecido com o livro?”. Ao final, o livro foi

socializado para que todas as crianças pudessem manipular e visualizar.

Para finalizar, foi proposto um momento chamado de “Faz de conta que...”. Nesse momento, as crianças foram convidadas a criar os seus próprios monstros com diferentes materiais.

Figura 5 - Escolha dos materiais para criação dos monstros.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Durante a realização da atividade, observou-se por diversas vezes as crianças ativando seus conhecimentos prévios, utilizando imagens que estavam ao seu redor como inspiração para suas criações, pedindo para folhear livros que tinham ilustrações com monstros como a história que foi lida.

Figura 6 - Produção final dos monstros.

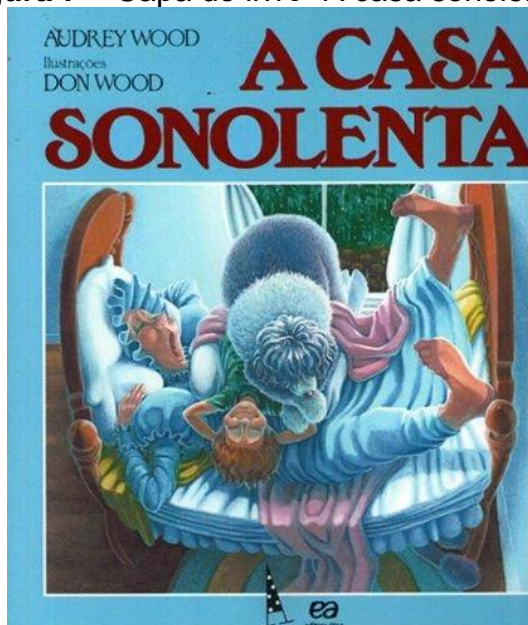


Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.2 Visualização com o livro “A casa sonolenta” de Audrey Wood e Don Wood

A Oficina 2, OLHAR (visualização), teve como objetivo possibilitar situações que as crianças pudessem criar imagens mentais e usar ilustrações para compreender a história. Segundo os estudos de Harvey e Goudvis (2017), ao visualizar, a criança além de enriquecer suas experiências de leitura torna-se capaz de lembrar do conteúdo lido por mais tempo. Para isso, o ambiente foi preparado com diversas possibilidades de visualização a partir da obra “A casa sonolenta” de Audrey Wood e Don Wood.

Figura 7 – Capa do livro “A casa sonolenta”.



Fonte: Wood (1999)

O livro apresenta um conto acumulativo, em uma repetição da narrativa e das cenas ilustradas. A história ocorre em um dia chuvoso em uma casa onde todos viviam dormindo. Nessa casa habitam uma avó, um menino, um cachorro, um gato e uma pulga, que, ao final, em uma sequência inversa, vão acordar todos os personagens (WOOD, 1999). Para a estratégia de visualização, o livro permite a criação de imagens mentais a partir das inferências que podem ser realizadas somando às informações anteriores.

Para a Oficina do olhar, o ambiente foi preparado com almofadas e diferentes imagens de casas para que as crianças visualisassem. Quando entraram na sala, as luzes estavam apagadas e foram escolhidas duas músicas para esse

momento: “Vagarinho” e “Sono, preguiça” do grupo Palavra Cantada. Logo que entraram, as crianças se deitaram nas almofadas que estavam dispostas no ambiente com olhar de curiosidade. Ao questionar sobre o ambiente preparado, as crianças citaram as almofadas, as luzes apagadas, o varal com as imagens, a música. Por meio de uma imagem de um olho, as crianças foram questionadas sobre qual seria a Oficina (*Cças: Oficina do olho*) e assim foi apresentada a Oficina do olhar e realizou-se um diálogo sobre as possibilidades de se enxergar com a imaginação.

Foi solicitado ainda que as crianças fechassem os olhos e ouvissem uma música. Para esse momento utilizou-se a música: “Casa”, de Vinícius de Moraes, e após a música foi questionado sobre o que conseguiram ver na sua imaginação. As crianças destacaram o que visualizaram em sua imaginação: (*C1: Casa; C2: Eu vi, eu brincando dentro de uma casa; C3: Eu vi eu na casa da Ana Luiza; C4: Eu vi a casa que não tinha teto [crianças continuam interagindo]*).

Figura 8 - Momento de escuta da música “Casa” de Vinícius de Moraes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

As perguntas e a visualização do ambiente iam possibilitando que as crianças criassem inferências sobre a história: (*C1: Uma casa com sono, C2: Sobre casa*). Em seguida, apresentou-se o saco mágico de histórias, juntamente com o seguinte questionamento: “Alguém tem alguma dica sobre o que vai ser a história de hoje?”. Após as inferências das crianças, elas chamaram a história e logo alguém perguntou: (*C3: Foi a Ruth Rocha que escreveu?*) Uma outra criança olhando a quarta capa respondeu: (*C4: Foi um homem e uma mulher*). Assim, autor e ilustrador foram apresentados e as crianças comentaram: (*C5: Que nem a Ruth Rocha e a*

Mariana né!), referindo-se à Oficina do olhar.

Figura 9 - Crianças observando a quarta capa do livro *A casa sonolenta*.



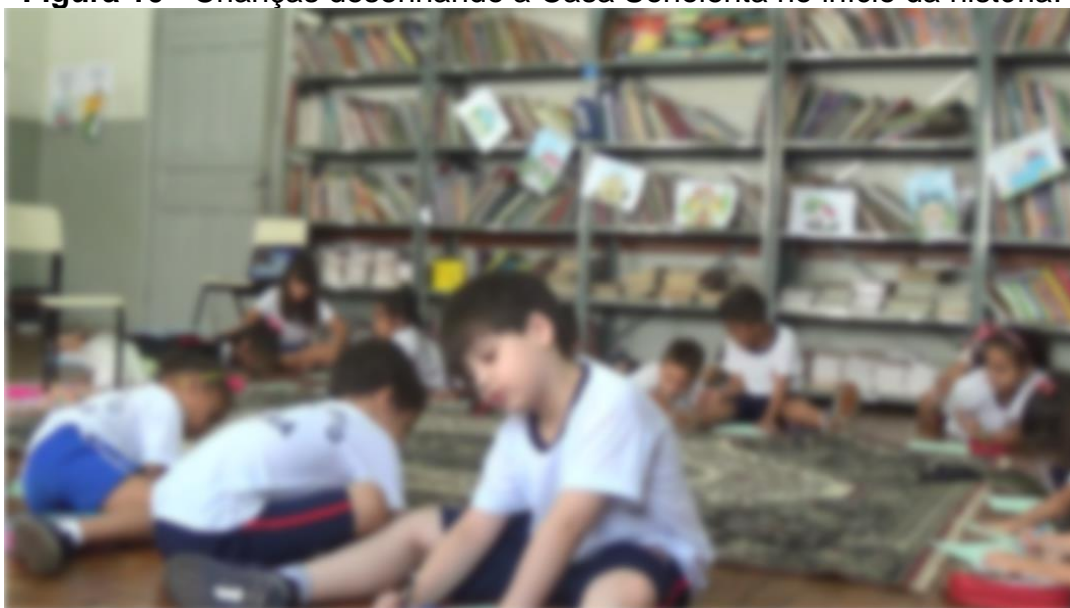
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Foi apresentado o título do livro (*M: Essa história está com a capa tampada, por que será? Vamos ver o que está escrito aqui: A casa sonolenta: Como será que é uma casa sonolenta? Ela tem cor? Que cor será? Ela tem cheiro?*). Ao apresentar a capa do livro, as crianças foram elaborando suas previsões para o preenchimento do quadro do pensar (*C1: era uma casa que dorme muito, C2: tem um menino dormindo*). As crianças relataram o que gostariam de saber sobre a história (*C1: Até quando o menino vai dormir? C2: A casa tem chão? C3: Tem rede? C4: Tem janela?*). Observa-se que nessa Oficina as crianças já conseguiram ampliar suas perguntas sobre o livro.

Durante a mediação em voz alta: prática interativa/compartilhada, as perguntas faziam um convite para ampliação das inferências iniciais (*M: Essa página azul antes de começar a história nos dá alguma dica de como será essa casa? Está hovendo? Como é o barulho da chuva? Forte ou fraco? Que cheiro tem a chuva? Que cor será essa casa? Vamos imaginar essa casa e desenhar no papel?*).

Na segunda capa, as crianças foram convidadas a desenhar como imaginavam a casa sonolenta a partir das informações que já tinham.

Figura 10 - Crianças desenhando a Casa Sonolenta no início da história.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 11 - Desenho de uma casa sonolenta elaborado por uma criança.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Assim, a leitura da história foi realizada com pausas para questionamento (*M: Era uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam [...]. O que acham que as pessoas viviam fazendo nessa casa? Cças: Dormindo!*). Ao longo da história alternava-se o tom de voz (mais lento, sonolento) e as crianças entravam na brincadeira, utilizando as mesmas técnicas (*M: “Uma cama aconchegante[...].”? Alguém pode me dizer como é uma cama bem aconchegante? Podemos desenhar*

aí na nossa casa? “Em cima do menino, tinha um [...]”? “Em cima do gato, tinha um [...]”? E agora? Como está a casa acordada? Vamos desenhar?). Conforme se lia, as crianças iam completando o enredo da história.

Após a leitura, as crianças visualizaram a imagem da casa sonolenta, agora acordada (última página do livro). Na sequência, retomou-se o preenchimento do quadro do pensar com as apropriações realizadas pelas crianças.

Figura 12 - Quadro do pensar “Oficina do olhar”.

JÁ SEI	QUERO SABER	DESCOBRIR COM O LIVRO
MENINO DORMINDO CASA QUE DORME MUITO	ATÉ QUANDO O MENINO DORME? SE A CASA TEM CHÃO? REDE? JANELA? ASSOMBRADA?	TODOS ACORDARAM UMA AVÓ, UM MENINO UM CACHORRO, UM GATO UM RATO, UMA PULGA. UMA CASA SONOLENTA ARCO-IRIS

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Concluiu-se o preenchimento do quadro do pensar, a manipulação do livro e a visualização das ilustrações pelas crianças. Ainda, foi proposto que as crianças completassem o desenho com a casa acordada, a partir da leitura do livro e dos elementos visualizados ao longo da história. Observa-se que a partir da visualização, as crianças trouxeram novas informações para sua ilustração.

Figura 13 - Desenho de uma casa acordada elaborado por uma criança.



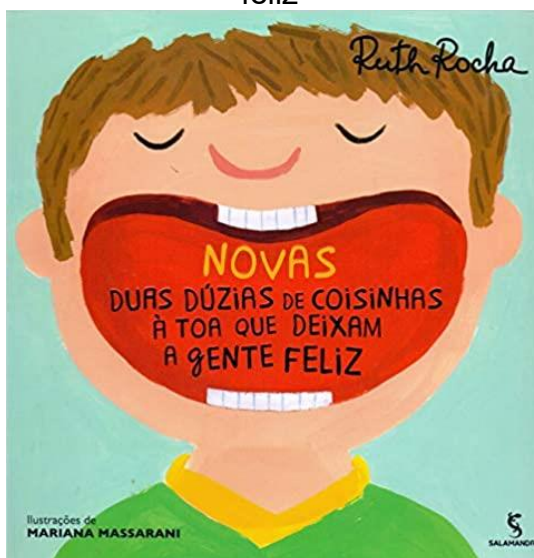
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.3 Conexões com o livro “Novas duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” de Ruth Rocha e Mariana Massarani.

A Oficina 3, CONECTAR (conexões), buscou ensinar às crianças estabelecer relações entre as experiências de vida com o texto lido. As histórias com conteúdos familiares possibilitam uma melhor conexão das novas informações àquelas que as crianças já sabem na construção de significados (HARVEY; GOUDVIS, 2017). As conexões podem ser realizadas de texto para texto, de texto para leitor e de texto para mundo (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A obra escolhida para a mediação da Oficina do conectar faz parte da coleção “Coisinhas à toa que deixam a gente feliz” a qual apresenta uma série de pequenas coisas que podem deixar a vida mais feliz. A obra é uma parceria entre Otávio Roth, que escreveu os dois primeiros livros na década de 90, e Ruth Rocha, que escreveu mais de 20 anos depois mais dois livros para homenagear o amigo poeta. O livro: “Nova duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Mariana Massarani, apresenta por meio de versos e desenhos vibrantes os pequenos prazeres cotidianos, como: um travesseiro macio, um plástico de bolhinha, uma pipa voando no ar, elementos tão presentes na infância e que possibilitam inúmeras conexões com suas experiências de vida (ROCHA, 2017).

Figura 14: Capa do livro “Novas Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”



Fonte: Rocha (2017)

Inicialmente conversou-se com as crianças sobre o ambiente e sobre as imagens que estavam dispostas no varal (diversas imagens que fazem parte da coleção Coisinhas à toa que deixam a gente feliz).

M: o que será que essas carinhas querem nos dizer?

Cças: Bocas abertas, felizes.

M: Acho que hoje vamos falar de coisas felizes. Para isso, vamos fazer a oficina do Conectar. O que é conectar?

Cça: Conectar música.

Cça: Conectar na tomada os fios.

M: Ontem a gente fez a oficina do lembrar, hoje a gente vai conectar, colocar tudo que a gente aprender na tomadinha dentro da nossa imaginação. Alguém sabe como faz isso? Pensando em coisas, pessoas, momentos da vida, em outras histórias que podem me ajudar entender melhor essa história. Para a gente começar a conectar, a gente vai montar uma banda. Quem topa? Vou passar a minha caixa com instrumentos que fazem diferentes sons. Tem coisas aqui que eu preciso imaginar para fazer um instrumento. O que eu posso fazer com isso aqui? (mostra 2 copos).

Cça: Um tambor.

[crianças continuam conversando]. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

A partir da escuta da música: “Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes”, do Musical Na casa de Ruth Rocha, as crianças relataram coisas que as deixam felizes (C1: fantoche; C2: ler; C3: brincar; C4: fazer monstinho; C5: ler livro

C6: Assistir filme com pipoquinha; C7: assistir jogo; C8: ventinho; C9: Pula-pula; C10: fazer aniversário [Crianças continuam interagindo empolgadas todas ao mesmo tempo]. M: Será que a nossa história tem alguma coisa a ver com isso? Vamos chamar a história?).

Figura 15 - Crianças ouvindo e tocando “Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A partir da capa da coleção: “Coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Ruth Rocha e Otávio Roth, as crianças mencionaram que a história estaria relacionada à coisa feliz, a música que havia sido escutada e também a brinquedos. O quadro do pensar foi preenchido com essas informações e com as curiosidades das crianças, que queriam saber quem ficaria feliz, se o livro falaria sobre aniversário, sobre bolo e festa.

Quando a coleção foi aberta e destacou-se a parceria dos autores na escrita da coleção, as crianças começaram a conectar as capas dos livros com as ilustrações, que estavam dispostas intencionalmente no varal, algumas se levantaram e iam mostrando o que havia de igual nas capas dos livros. Ao apresentar os autores da história, as crianças logo questionaram (Cça: A mulher de ontem? C2: A Mariana? C3: A Ruth Rocha?).

Assim, apresentou-se o livro que seria lido: “Nova duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, De Ruth Rocha e Mariana Massarani.

Figura 16: Crianças apontando as possíveis conexões com os livros apresentados.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Durante a leitura, na segunda capa já se iniciaram os questionamentos: (*M: Por que será que o livro começa assim? C1: Para deixar a gente feliz desde o começo*). Em seguida, realizou-se a leitura do livro com diversas pausas para que as crianças pudessem realizar diferentes conexões. Em muitos momentos as crianças comentavam e relacionavam às suas experiências.

M: Vocês já viram um passarinho no ninho? É bonitinho?

C1: É bem petitiquinho.

M: Alguém aqui já fez uma fogueira? Como foi?

C2: Com marshmallow.

C3: Outro diz eu fiz uma fogueira na casa da minha vó e estava frio.

C4: A minha avó faz comida no fogão de lenha, parece uma fogueira.

M: Quem gosta de brincar com plástico bolha?

C5 Gosto de apertar para relaxar a mão.

M: Quem tem madrinha? Como se chama?

C6: Eu já ganhei presente da madrinha.

[Cças falam todas ao mesmo tempo]

M: Alguém aqui gosta ou tem medo de roda gigante?

C7: Eu até chorei

C8: Eu sempre vou no parquinho novo e brinco no escorregador

[Crianças falam todas ao mesmo tempo]

M: É bom mesmo ser o aniversariante?

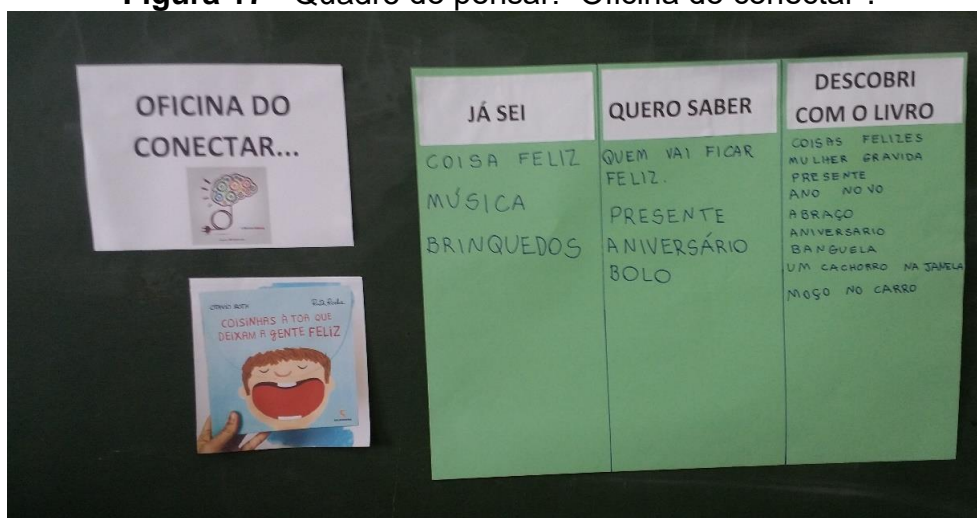
C9: Igual a [...]. Hoje é o aniversário dela.

M: Alguém já viu um bebê começando a andar?

C10: Minha prima está começando a andar agora. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

E assim se prosseguiu questionando de forma intencional para que as crianças pudessem conectar (*M: Alguém aqui está banguelo? Alguém já leu um livro bom? Qual foi? Esse livro se parece com algum outro que vocês já viram?*), e, ao mesmo tempo, ouvindo as crianças que se mostravam muito participativas. Após a leitura e manipulação da coleção pelas crianças, o quadro do pensar foi finalizado com as descobertas das crianças.

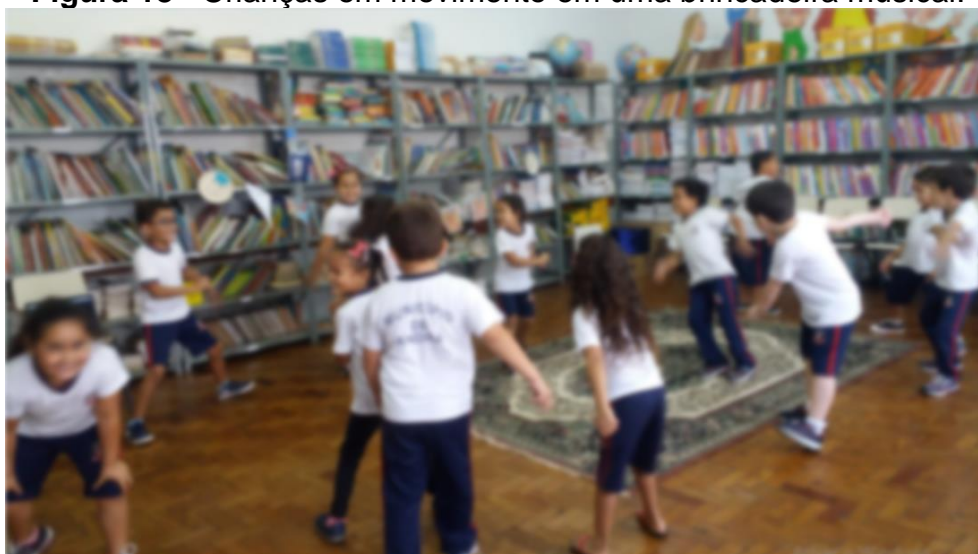
Figura 17 - Quadro do pensar: “Oficina do conectar”.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

As crianças manipularam todos os livros da coleção e foi proposta uma brincadeira inspirada no jogo “verdade ou desafio”, no qual, sentadas em círculo, as crianças giravam uma garrafa ao meio, ao parar a criança completava com uma palavra uma das três frases: gosto de, fico feliz em, adoro. As crianças destacaram novamente inúmeras situações que as deixam felizes. A maioria das respostas das crianças estavam relacionadas ao brincar e à música. Por isso foram propostas algumas brincadeiras musicais como a “estátua diferente”.

Figura 18 - Crianças em movimento em uma brincadeira musical.

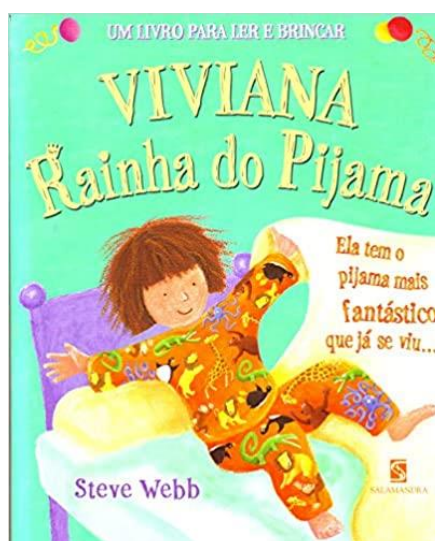


Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.4 Inferências com o Livro “Viviana, a rainha do pijama” de Steve Webb

A Oficina 4, ADIVINHAR (inferência), objetivou viabilizar situações e perguntas para que as crianças pudessem criar hipóteses a partir do texto verbal e visual. Ao inferir, a criança aprende construir significado mesmo na ausência de informações explícitas (HARVEY; GOUDVIS, 2017). A seleção do livro “Viviana, a rainha do pijama” de Steve Webb (2016) se deu pela possibilidade de a narrativa trazer pistas para que as crianças pudessem criar hipóteses para além do que está explícito no texto.

Figura 19: Capa do Livro “Viviana, Rainha do Pijama.



Fonte: Weeb (2006)

O livro traz em suas páginas diversas cartas convites que Viviana envia aos animais selvagens, convidando-os para uma incrível festa do pijama. Com um texto divertido, cada personagem responde à carta de Viviana revelando o seu pijama. No dia da festa muita expectativa e um prêmio para o melhor pijama de todos (WEBB, 2006).

Para essa Oficina, o ambiente foi preparado com diversas imagens de pijamas para que as crianças pudessem perceber o contexto da história. Ao entrar na sala elas foram convidadas para uma brincadeira de roda com a música “Ciranda dos bichos” do grupo Palavra cantada. Em seguida, conversou-se sobre a história que seria lida e sobre a Oficina do adivinhar, em que as crianças fariam inferências a partir das imagens. A partir das imagens de pijamas, dispostas no ambiente, as crianças já puderam inferir (C1: *Uma história sobre pijama?*).

M: Essa história está com a capa tampada, “mas vamos ver o que está escrito aqui: Viviana a rainha do pijama. No que esse título me faz pensar?

M: O que é uma rainha? Como será a rainha do pijama? Podemos tentar adivinhar?

C1: Ela é uma gracinha.

C2: A rainha reina nos reinos.

C3: A rainha também fica encantada com o príncipe encantado.

[Crianças falam ao mesmo tempo]

M: Vamos ver aqui. Alguém conhece alguma Viviana?

C4: Meu pai trabalha lá na casa dela.

[Crianças continuam interagindo]. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Com as inferências iniciais apresentadas pelas crianças foi preenchido o “Quadro do pensar” com as informações as quais as crianças já sabiam (Cças: *A história da Viviana, a menina do pijama*) e com aquilo que gostariam de saber (Cças: *Vai ter uma festa do pijama? Ela vai convidar as amigas?*). Por meio de perguntas (M: *Vamos ver as dicas que o livro traz sobre o pijama de Viviana? Podemos imaginar e desenhar? “Ela tem o pijama mais fantástico que já se viu, do alto das árvores aos picos ensolarados, das profundezas do mar aos espaços gelados, do fundo das matas aos abismos medonhos, os animais mais fantásticos que só vemos em sonhos [...]”*) as crianças foram convidadas a ilustrar o pijama de Viviana. Foi entregue uma imagem de silhueta³ de

um pijama para que pudessem desenhar a partir de suas inferências, conforme a leitura da história e as dicas sobre o pijama de Viviana. Foram disponibilizadas canetinhas coloridas, lápis de cor, giz de cera para ilustrarem.

Figura 20- Crianças ilustrando o pijama de Viviana a partir da leitura da história.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Ao longo da leitura, elas se aproximavam constantemente do livro e elaboravam inferências sobre o pijama de cada personagem. Após a pergunta que a personagem principal sempre fazia ao final de suas cartas: “*Quando você vai para a cama dormir, que tipo de pijama gosta de vestir?*”, as crianças iam criando suas inferências.

M: O Leão disse ser o rei da floresta. A história diz que o pijama é coisa de rei, coberto de coroas...isso faz vocês pensarem que é um pijama como?

C1: Tia, minha vó já matou um leão.

C2: De coroas.

[...]

M: Quem mais será que vai ser convidado para essa festa?

Cça: O coelho

[...]

M: E do jacaré?

C3: Cheio de dentes ou de escova de dente.

M: Quem será o próximo convidado?

M: E como é o pijama do polvo?

C4: Todo enroladinho, por que ele é enrolado.

³ Após análise da atividade proposta, considerou-se importante destacar que uma outra possibilidade seria a entrega de uma folha em branco sem a silhueta, para que as crianças pudessem criar o pijama a partir de suas próprias percepções, mobilizando inclusive seus conhecimentos prévios.

M: E do macaco?

C5: Eu acho que é de banana [...]

M: E do urso? O que ele gosta de comer?

C6: Eu acho que é cheio de ursinho, o mais bonintinho.

M: E quem será o vencedor? O que será que irá acontecer? Por que acham isso?

Cças: Urso, Leão, girafa [fazem torcida]. (Trecho retirado da gravação de vídeo)

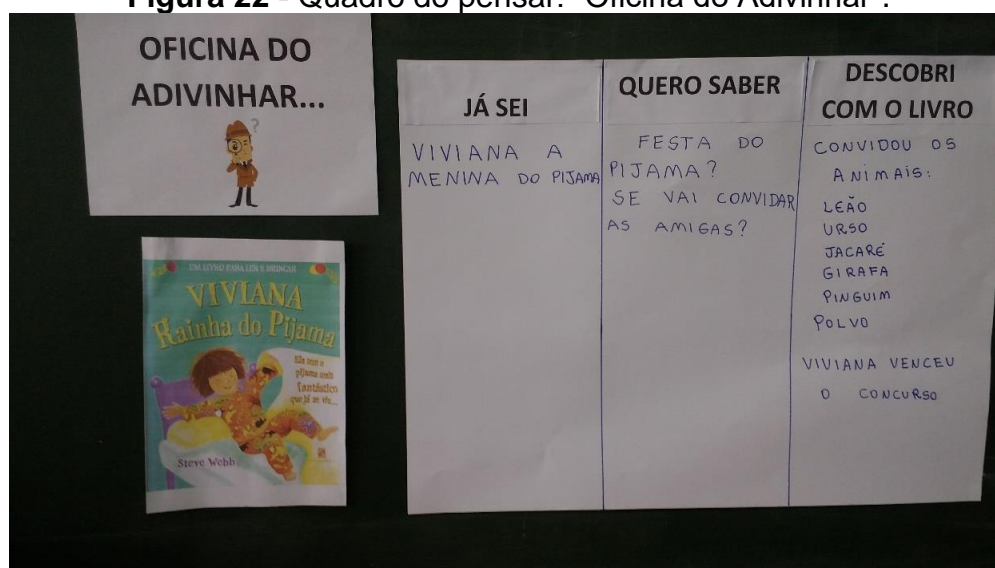
Figura 21 - Crianças visualizando os detalhes da história para inferir ou confirmar suas hipóteses.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Após a leitura, as crianças puderam confirmar suas hipóteses sobre o pijama de Viviana, que é revelado na última página em um formato de envelope que se abre, trazendo muita expectativa para elas. Ao final da história, foi preenchido o “quadro do pensar” com as apropriações e com a síntese final realizada pelas crianças coletivamente (Cças: *Viviana convidou os animais: Leão, urso, jacaré, girafa, pinguim, polvo. Viviana venceu o concurso*).

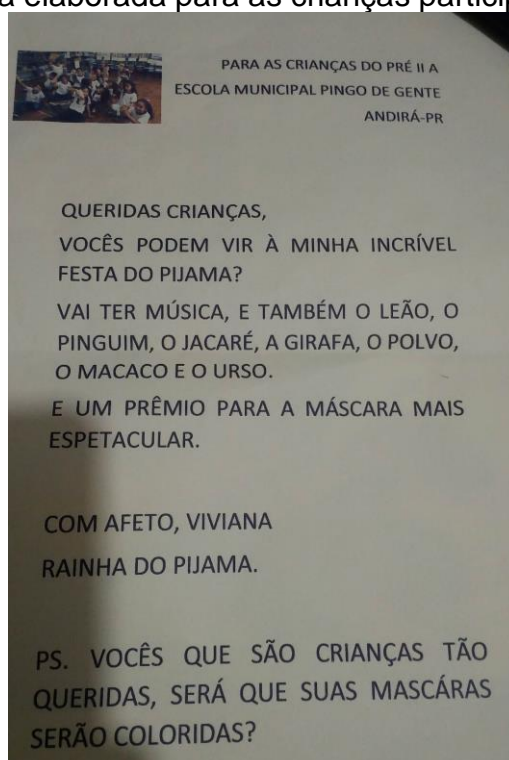
Figura 22 - Quadro do pensar: “Oficina do Adivinhar”.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Como proposta de atividade para ampliar seu repertório de experiências, as crianças foram surpreendidas na última página do livro com uma carta da Viviana endereçada à elas. As crianças ficaram encantadas com a possibilidade de receber uma carta da personagem e ver que na carta havia uma foto da turma e um convite para confeccionar máscaras coloridas para uma festa.

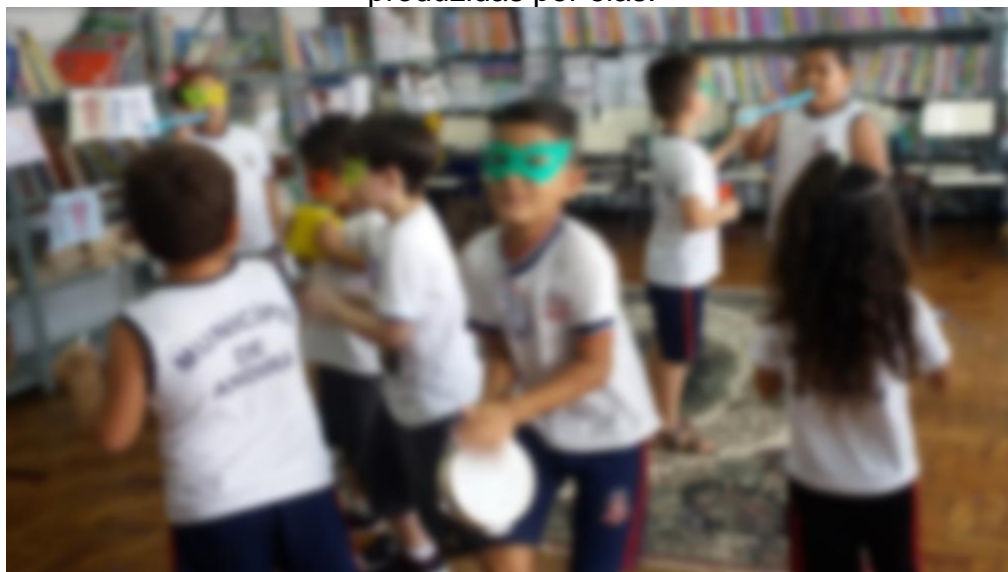
Figura 23 - Carta elaborada para as crianças participantes da Oficina.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A partir da leitura da carta, foi proposto às crianças que elaborassem suas máscaras. Assim, disponibilizou-se diferentes materiais e após a confecção das máscaras, as crianças propuseram que fizéssemos uma festa com música e brincadeiras, como realizado na Oficina anterior.

Figura 24 - Crianças dançando e tocando instrumentos com as máscaras produzidas por elas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 25 - Brincadeira Musical.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.5 Perguntas ao Texto com o Livro “Não” de Marta Altés

A Oficina 5, PERGUNTAR (perguntas), buscou instigar as crianças a formularem perguntas sobre a história para melhor compreendê-la. Por meio das perguntas, se pôde incentivar as crianças a descobrirem o significado do texto. Para isso, Harvey e Goudvis (2017) sugerem histórias com enredos no qual as crianças tenham pouca familiaridade, bem como que despertem a imaginação e instiguem a realizar perguntas, como por exemplo o livro “Não”.

Figura 26: Capa do Livro “Não”.



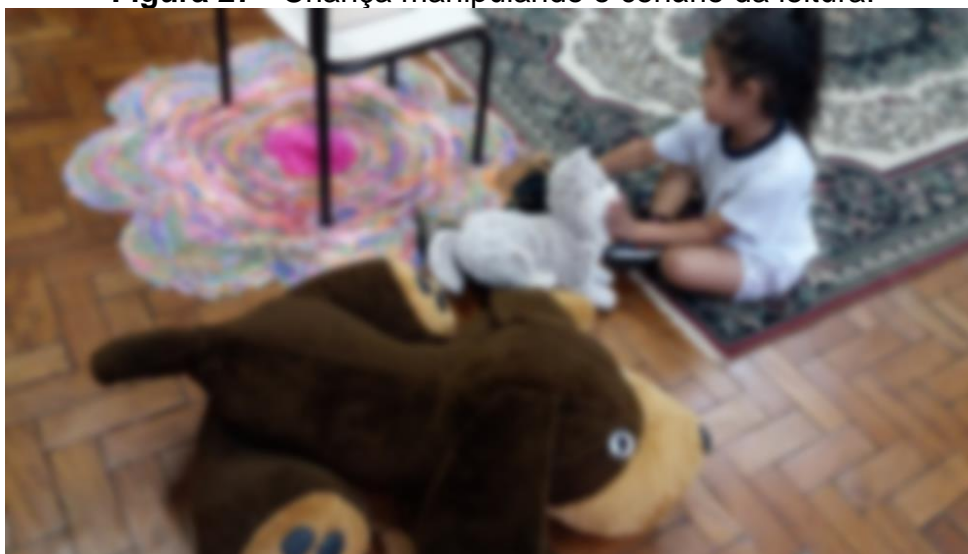
Fonte: Altés (2012)

O livro “Não”, escrito e ilustrado por Marta Altés, refere-se a um conto com muito humor, retrata a história de um cachorrinho desastrado e muito bagunceiro, que tenta agradar sua família o tempo todo. Desde as guardas, que apresentam mais de 40 ações do personagem demonstrando sua inquietude e animação, até a narrativa e todas as ilustrações, permitem formular muitas perguntas na tentativa de compreender a história (ALTÉS, 2012).

Antes da leitura, a fim de incentivar as crianças para que fizessem perguntas, foi montado um cenário com alguns cachorros de pelúcia, imagens de cachorros e a música “Lá em casa” do grupo Palavra cantada. Ao entrar na sala, as crianças já começaram a manipular as pelúcias dispostas no ambiente e perguntar: (C1: história de hoje é sobre animais? C2: Sobre cachorro?). Em seguida, foi feita uma brincadeira musical com diversos animais. As crianças representaram e

encenaram os animais com muita animação.

Figura 27 - Criança manipulando o cenário da leitura.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Após apresentar a Oficina e chamar a história, foi apresentado o título da história, a autora e tradutora e as crianças ficaram animadas repetindo o título umas para as outras. A partir das perguntas iniciais das crianças, apresentou-se a Oficina do perguntar e foi explicado que quando se lê, pode-se fazer perguntas que ajudam a entender melhor. Assim, o livro foi apresentado para as crianças e houve uma conversa sobre a palavra “Não”. Em seguida, o “quadro do pensar” foi preenchido com as informações que as crianças já tinham sobre a história.

M: Quando a gente ouve não?

C1: Quando a gente briga e alguém fala “não”

C2: Quando a gente mexe em coisa que não pode.

[Crianças continuam interagindo]

M: Por que tem um cachorro na capa e está escrito não?

C3: Por que ele não quer tomar banho.

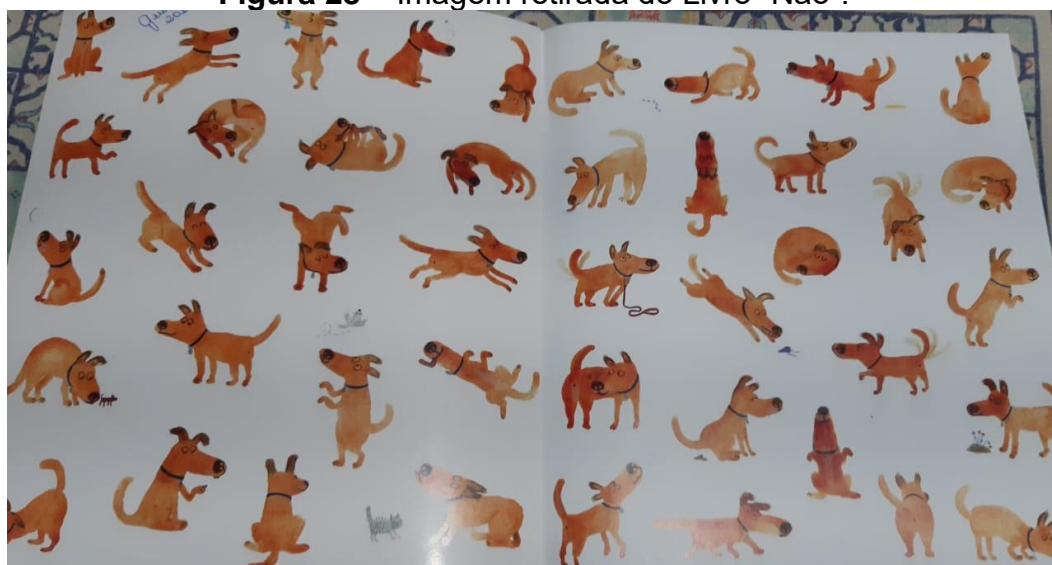
C4: Eu acho que ele está fazendo bagunça.

C5: Eu acho que ele quebrou o vaso da mãe.

[crianças continuam interagindo]. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

A partir das inferências levantadas pelas crianças, apresentou-se a segunda e terceira capa do livro com a imagem do cachorro em diversas situações. Foi entregue cópia dessa página para todas as crianças para que pudessem visualizar e dialogar sobre as situações apresentadas.

Figura 28 – Imagem retirada do Livro “Não”.



Fonte: Altés, 2012.

Conversou-se sobre as diferentes situações que o cachorro se encontrava na 2ª capa (Cças: *Por que ela quis trazer assim tantos cachorros? P: Acho que ela quer nos dizer alguma coisa. O que será?*). A partir desse diálogo foi preenchido o “quadro do pensar” com aquilo que as crianças gostariam de saber sobre a história (Cças: *Por que tantos cachorros? Por que está em pé? Vai fazer xixi? Por que está escrito não?*). Assim, em cada página, a partir de uma frase sobre as ações do cachorro, foi realizado perguntas para que as crianças percebessem que se pode estabelecer um diálogo com o livro.

M: *“Eu sou um garoto muito bom [...]”. Por que o ilustrador pintou o cachorro assim nessa página?*

C1: *Ele acha que ele é um anjo.*

M: *“Eu provo a comida deles para ter certeza que está PERFEITA”. O que o autor está tentando dizer nessa página?*

C2: *Ele está comendo a comida do dono.*

M: *“Eu os ajudo a procurar tesouro no jardim”. O que ele fez?*

C3: *Bagunça*

M: *“Fico sempre bem bonito para eles”. Como isso se conecta/ liga com o que já foi dito antes na história?*

C4: *Está se sujando de lama.*

[...]

M: *“Eu os ajudo a recolher a roupa”. Ele está mesmo ajudando? O que vocês acham?*

C5: *Meu Deus, está rasgando todas as roupas!*

[...]

M: *“Só tem uma coisa que eu não entendo”. O que será que ele não entende?*

C6: *ele não entende por que ele faz muita bagunça.*

M: "Por que que a minha coleira está com o nome errado?"

Cças: An?

C7: Está escrito gato.

M: Sabe o que está escrito na coleira dele? Apolo. Por que está escrito Apolo na coleira? Por que ele achava que se chamava Não?

Cças: Por que ele fazia muita bagunça [crianças repetem "Não" várias vezes ao mesmo tempo]. (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Figura 29 - Diálogo sobre a história, enquanto outras crianças manipulam o livro.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Após a leitura e manipulação do livro, o preenchimento do “quadro do pensar” foi concluído (*Cças: Ele se chamava Apolo, não se chamava Não, fazia muita bagunça. E as crianças criaram seu próprio cachorro em uma dobradura com um nome bem divertido assim como o “Não” (M: Ele vai ser um cachorro que faz muita bagunça? Como vai chamar? Cças: Suja-suja, Baguncinha, Limpinho, Ruck, Pulguento, Bocão, bagunceiro, Sky [crianças continuam interagindo].*

Figura 30 - Crianças construindo a dobradura de cachorro.

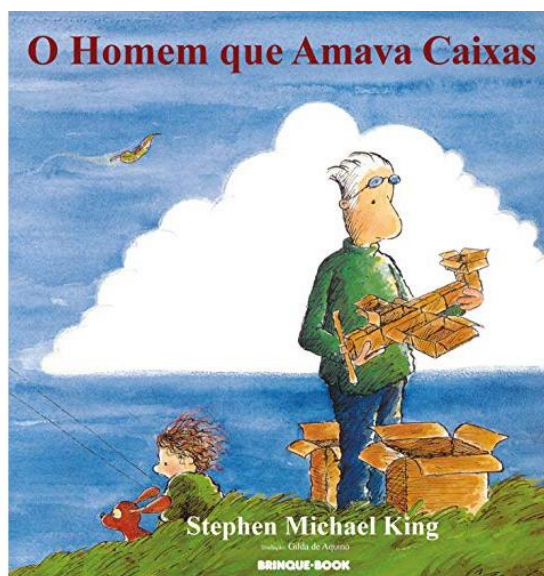


Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.6 Sumarização com o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King

A Oficina 6, OBSERVAR (sumarização), teve como objetivo viabilizar a observação do texto e de suas ideias principais. Para isso, buscou-se analisar junto às crianças desde o título, ilustrações, guardas e as principais ideias. Para a Oficina do observar, a obra escolhida foi: “O homem que amava caixas”, de Stephen Michael King. Ao retratar sua história ao final do livro, o autor descreve que aos 9 anos ao ficar parcialmente surdo começou a desenhar, pintar e expressar-se sem as palavras. Com textos curtos e ilustrações emocionantes, a obra relata a história de um pai que encontra outras formas de expressar o amor pelo seu filho (KING, 1997). Para além das palavras sensíveis, os detalhes sutis das ilustrações possibilitam ao leitor analisar as ilustrações e perceber as ideias mais relevantes do texto.

Figura 31: Capa do livro “O homem que Amava Caixas”.



Fonte: King (1997)

O ambiente foi preparado com caixas, materiais não estruturados e a música “Aquarela” de Toquinho. Ao entrar na sala as crianças foram convidadas a ouvir a música de olhos fechados e perceber os principais momentos. Com a escuta da música, as crianças compartilharam os elementos observados: (*Cças: eu vi uma casa, a chuva, um castelo, uma princesa, um cachorrinho, um príncipe [crianças continuam interagindo]*, *M: De onde saiu todos esses desenhos?* *Cças: Da nossa imaginação*). Ao apresentar a Oficina do observar e o livro com a capa coberta, a partir dos elementos dispostos no ambiente (caixas de diferentes formatos e tamanhos), destacou-se junto as crianças que ao ler pode-se observar e imaginar os detalhes e isso ajuda a compreender a história. Antes da leitura, foi questionado: “Alguém tem alguma dica sobre a história de hoje? As crianças inferiram sobre o possível tema: (*Cças: eu acho que tem uma caixa, eu acho que tem um cachorro, um castelo*). Foi apresentado a capa e a biografia do autor, questionando as crianças:

M: O que a gente já sabe sobre essa história?

C1: Tem um menino.

C2: um cachorro.

C3: um homem.

C4: um avião de caixas.

M: E o que nós queremos saber sobre a história?

C1: Por que o homem gosta de caixas?

C2: Por que o cachorro e o menino estão sozinhos?

C3: *O que tem dentro da caixa?* (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Figura 32 - Crianças interagindo com a capa do livro para elaborar suas previsões.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Em seguida, foi proposto um diálogo com as crianças sobre a capa e sobre a história de vida do autor e sua relação com os livros. Assim, questionou-se: “O que a gente já sabe sobre essa história?”. A partir das falas das crianças: “*Tem um menino*”, “*um homem*”, “*um cachorro*”, “*um avião de caixa*”, o quadro do pensar foi preenchido e iniciou-se a leitura. Realizou-se perguntas que contribuíam para as crianças perceberem as ideias mais importantes da história.

M: *Por que será que o homem amava caixas?*

C1: *Porque as caixas são adoráveis.*

C2: *Porque ele fazia brinquedos.*

C3: *Igual essas caixas aqui.*

[crianças continuam interagindo].

M: *Por que será ele tinha dificuldade em falar para o filho que o amava?*

C4: *Eu acho que ele vai fazer surpresas com as caixas para o filho.*

C5: *Eu acho que ele vai fazer um avião.*

[crianças continuam interagindo]

M: *O que foi que ele construiu? Alguma dica?*

C6: *Um avião.*

C7: *Um carrinho.*

[crianças continuam interagindo]

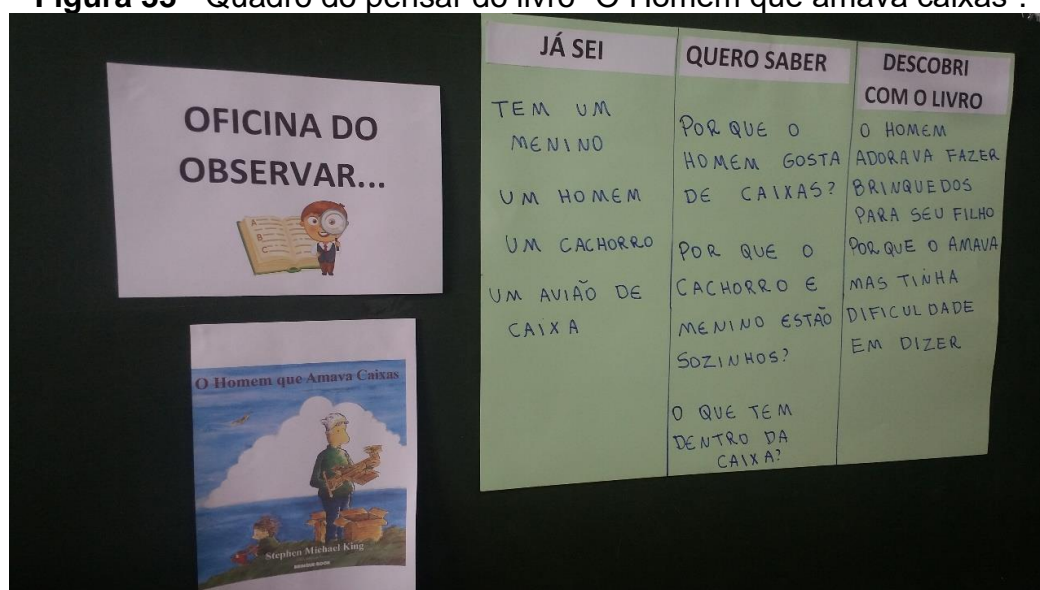
M: *Por que será que ele começou a construir coisas para seu filho?*

Cças: *Para deixar o filho dele feliz.* (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Outras perguntas iam direcionando às crianças para perceberem os principais elementos da história: (*M: O que vemos aqui? Será que o filho gostou do que ele fez? Por quê? Era divertido? Do que será que esses amigos brincavam? Por que as pessoas o achavam estranho? O que será que o filho pensava sobre esse pai? O que mais importava para esse homem?*). A partir dos questionamentos e ilustrações, as crianças puderam destacar as informações mais importantes para se chegar à ideia central do texto.

Depois da leitura, foram feitas perguntas: “*Sobre o que essa história fala? O que nós precisamos lembrar dessa história? O que ela tem de mais importante? Alguém pode contar essa história aqui para os amigos?*”. A partir do reconto e da visualização individual do livro, as crianças destacaram a ideia central do livro para o quadro do pensar.

Figura 33 - Quadro do pensar do livro “O Homem que amava caixas”.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

A partir da leitura e das ilustrações, as crianças puderam estabelecer as informações mais importantes e a ideia central do texto. Após esse momento, no intuito de retomar as principais ideias do livro, elas foram convidadas para que, assim como o personagem da história, criassem brinquedos com as caixas e materiais não estruturados disponíveis. O ambiente foi preparado com fitas, papéis de diferentes tamanhos, texturas, rolinhos de papel, canetinhas, caixas, entre outros materiais. As crianças demonstraram muito envolvimento desde a escolha de

materiais, durante o planejamento e na execução. Viabilizar condições para que as crianças criassem seus brinquedos a partir de diferentes materiais foi fundamental para a brincadeira de faz de conta.

Figura 34 - Crianças produzindo brinquedos com materiais não estruturados.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 35 - Crianças interagindo com os brinquedos produzidos por elas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.3.7 Síntese com o livro “Para que serve um livro” de Chloé Legeay

Na Oficina, 7 COMPARTILHAR (síntese), buscou-se criar situações para que as crianças resumissem a história, acrescentando sua perspectiva individual, ou seja, que pudessem elaborar uma síntese que integrasse o seu pensamento ao conteúdo da história (HARVEY; GOUDVIS, 2017). Para isso, a oficina foi proposta a partir da obra “Para que serve um livro” de Chloé Legeay.

Figura 36: Capa do Livro “Para que serve um livro”



Fonte: Legeay (2011)

Ao instigar o leitor na quarta capa, a autora Chloé Legeay apresenta a obra, “Para que serve um livro?”, como um convite a todas as idades para pensar na finalidade da leitura. Cada dupla de páginas traz, com criatividade e humor, uma frase como resposta provocativa à pergunta inicial, destacando os personagens que, em situações cotidianas e familiares, exploram títulos clássicos da literatura infantil (LEGEAY, 2011). Para a Oficina do compartilhar, este livro pode provocar nas crianças a necessidade de elaborar uma síntese, somando os seus pensamentos às vivências dos personagens e resignificando a história com suas próprias palavras.

O ambiente foi organizado com os livros das Oficinas anteriores dispostos no varal e a música “Linhas e letrinhas” do grupo palavra cantada. Apresentou-se a Oficina do compartilhar, explicando que nesse momento iriam se juntar todos os ingredientes das outras Oficinas, como se fossem fazer um grande bolo. O “quadro do pensar” foi preenchido com aquilo que as crianças já sabiam

sobre o livro e o que gostariam de saber.

A partir da música “Linhas e letrinhas” do grupo Palavra Cantada, questionou-se às crianças sobre onde encontram as linhas e letras: (Cças: *no caderno, no livro, no caderno de casa, no quadro, [crianças continuam interagindo]*). Em seguida, foi conversado sobre os livros que estavam dispostos no varal e as crianças foram apontando os livros e os títulos, mencionando as Oficinas já realizadas e retomando as principais ideias dos livros.

Ao visualizar o livro que seria lido, as crianças começaram a fazer inferências sobre o título e ativar conhecimentos prévios, relacionando com outras histórias. Para o “quadro do pensar” as crianças destacaram: Cças: *“tem bruxa, tem um menino assustado, tem uma menina, ele está lendo muito livro de terror e está sonhando com a bruxa”*. Em forma de perguntas colocaram suas curiosidades: (Cças: *Que vai acontecer? A menina é ajudante da bruxa? A menina é irmã do menino? O que está embaixo do sofá? O que o menino está vendo? Por que o menino está assustado?*).

No início foram apresentados a capa e os autores. Ao ler o título “Para que serve um livro?” as crianças destacaram: Cças: *“Para ler, para escrever, para pintar”*. Durante a leitura, os questionamentos buscaram criar situações para que as crianças sintetizassem com suas próprias palavras: (M: *O que está acontecendo na segunda e na terceira capa? Cças: Eu acho que a menina é a irmã dele.*).

[...]

M: *Por que um livro é um esconderijo de tranquilidade?*

C1: *Ele ficou vermelho, ficou calmo.*

M: *“Um livro é um amigo quando os outros aborrecem você.” O que ela está fazendo?*

Cças: *Jogando cocô nele.*

M: *Isso. Ela é um bebezinho. Sabia que nessa página ele está lendo esse livro aqui? [mediadora apresenta o livro “A pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na sua cabeça”.*

[Crianças riem]

[...]

M: *Por que um livro é aventura? Conhecem algum livro assim?*

C2: *Por que estão na imaginação dele.*

Cças: *Os dinossauros, os dragões.*

M: *Será que o livro traz soluções para os problemas? Como assim?*

C3: *Por que quando ele lê o livro ele sonha com os bichos, só que é só na imaginação.*

[Foi feita uma pausa para conversar sobre as soluções que os livros trazem quando se quer saber sobre algo]

[...]

M: Onde a gente pode ler?

C4: ele está lendo na privada.

C5: A gente pode ler também na cama.

C6: As mães também leem livros, a vovó, o papai.

C7: Na biblioteca.

[Crianças continuam interagindo].

M: Sobre o que é esse livro que ela está lendo?

Cças: Sobre bebês.

M: “Um livro é suspense” O que é suspense?

Cças: Que dá medo, sobre bruxas, livro de terror.

[Crianças continuam interagindo]

M: “O livro também é calafrios”. Alguém sabe o que é calafrio? O que acontece quando a gente fica com muito medo?

Cças: Arrepio.

[Crianças pedem constantemente para ver as ilustrações].

M: “Ler um livro é um bom jeito de compartilhar”. O que os irmãos estão fazendo? Lembra vocês de alguém?

C8: Ele está lendo com a irmãzinha dele.

M: “Um livro é um carinho também”.

C9: Por que eles estão dormindo juntos.

C10: Ainn, que fofinhos.

M: “Ler um livro é como fazer uma viagem maravilhosa”. Como é fazer uma viagem com o livro?

C11: Viajar é muito gostoso.

C12: Eles estão viajando com a imaginação.

C13: O que ele está lendo, ele está vendo na imaginação.

M: “Um livro é a voz de alguém”. Por que é a voz de alguém? Para gente poder ler os livros, o que precisou acontecer? [mediadora mostra os livros das oficinas anteriores pendurados no varal]

C14: A Ruth Rocha escreveu e a Mariana pintou.

C15: Esse outro aqui foi o Othávio.

C16: E esse o homem e a mulher [aponta para o livro “A casa sonolenta”]

[Crianças continuam destacando os livros das oficinas anteriores e comentando sobre autores e ilustradores]

M: Qualquer pessoa pode fazer um livro?

C17: eu quero fazer um livro.

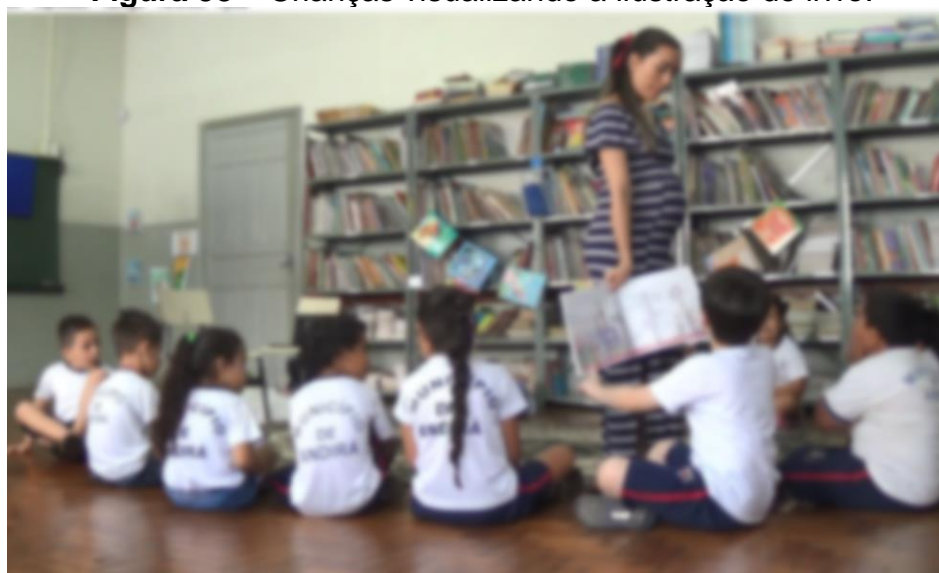
Cças: eu também. [Todos começam a planejar como seria o seu livro] (Trecho retirado da gravação de vídeo).

Figura 37 - Crianças interagindo a partir das perguntas realizadas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 38 – Crianças visualizando a ilustração do livro.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Ao final, foram realizados alguns questionamentos para as crianças:
M: O que essa história trouxe que se parece com alguma coisa que você já sabe ou já viu em outra história? O que será que o autor quis dizer com essa história? Assim, foi preenchido o “quadro do pensar” com as descobertas das crianças: (Cças: *A história fala sobre os livros, o menino lia livros de terror com bruxas e vampiros, a menina era irmã do menino*). Ao final, a partir do diálogo realizado com as crianças o “quadro do pensar” foi preenchido. Após a interação das crianças, foi proposta uma atividade na qual elas seriam autores/as de seus próprios livros. Para isso, foi levado um cesto com vários livros, inclusive os das Oficinas anteriores, para que pudessem manipular e se inspirar.

Figura 39 - Crianças manipulando e dialogando sobre os livros.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

Figura 40: Crianças produzindo seus próprios livros.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.

6.4 ENTREVISTA DIAGNÓSTICA DE ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO PARA COMPREENSÃO E RUBRICA DE PONTUAÇÃO COM BASE EM KEENE E ZIMMERMANN (2007)

A fim de atender ao quarto objetivo da pesquisa, que buscou avaliar o uso de estratégias de pensamento em crianças de Pré II (com idade média de 5/6 anos), a entrevista diagnóstica teve como objetivo mensurar a compreensão e o uso de estratégias, que a criança demonstra em relação ao texto que foi lido antes e depois das Oficinas de Estratégias de Leitura. Elaborou-se tabelas comparativas entre o grupo de 16 crianças, considerado grupo de controle (GC) e o grupo de 20

crianças, que constituíram o grupo experimental (GE), bem como um comparativo do mesmo grupo nos dois tempos distintos.

Destaca-se que o primeiro grupo participou somente do questionário diagnóstico, em dois momentos, com intervalo médio de tempo de 1 mês, enquanto o segundo grupo participou do questionário diagnóstico em dois momentos e das Oficinas “Pequeno Leitor”. Ressalta-se que em alguns momentos da entrevista tornou-se necessário refazer as perguntas utilizando-se de sinônimos ou esclarecendo a questão.

As respostas foram organizadas em Tabelas (13 a 19), nas quais são possíveis observar os dois momentos (diagnóstico inicial e final), bem como a frequência (*F*) e porcentagem (%) de cada grupo em cada uma das estratégias, quais sejam, conhecimentos prévios, conexões, inferências, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese. As respostas foram analisadas com base na “rubrica de pontuação” elaborada pelas autoras Keene e Zimmermann (2007).

No que se refere à primeira estratégia sobre os “Conhecimentos prévios”, as crianças foram convidadas a expressar qualquer coisa que o livro lhe fizesse pensar enquanto era lido pela mediadora e sobre o que achavam que se tratava o livro. As respostas foram categorizadas a partir de uma rubrica de pontuação que se encontram no Quadro 13.

Quadro 13 – Rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO CONHECIMENTOS PRÉVIOS
1	Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados do texto.
2	Pensamentos desconectados, mais relacionados às imagens, elementos gráficos ou título do que ao texto. A resposta é mínima ou relacionada ao texto de forma superficial.
3	Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do texto de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas (nível da palavra ou texto) durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada.
4	Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no texto; inferir; identificar conexões entre eventos do texto e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu ou escutou [o texto].
5	Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a compreensão. O/A aluno/a pode falar sobre as implicações do texto em outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc).

Fonte: elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

Tabela 18 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios”.

EL1 Conhecimentos prévios Níveis – Rubrica de respostas	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	3	18,8	5	31,3	4	20,0	1	5,0
2	9	56,3	7	43,8	12	60,0	4	20,0
3	4	25,0	4	25,0	4	20,0	8	40,0
4	0	0	0	0	0	0	6	30,0
5	0	0	0	0	0	0	1	5,0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021

Os resultados indicaram que o grupo controle não teve alterações significativas no momento 2, já no grupo intervenção houve um aumento na pontuação, principalmente nos níveis 3 (40%), 4 (30%) e 5 (5,0%) conforme ilustrado na Tabela 18.

No nível 1 as respostas que mais se destacaram foram “*Não sei*”, “*Não pensei em nada*”, demonstrando ausência de respostas em ambos os grupos, porém no segundo momento já vimos o repertório das crianças se ampliarem, principalmente no grupo interventivo. Já no que se refere ao nível 2, as crianças já conseguiram indicar respostas mínimas ou superficiais. Apareceram respostas como: “*Imaginei eu dentro do livro (C2.2) ou “O nariz dele parece um lápis. Não sei sobre o que vai ser a história” (C3.1), “Estava pensando no moleque” (C4.2)*

No nível 3 as crianças já compartilham pensamentos mais ligados ao texto/ conteúdo da narrativa. Essa categoria refere-se a respostas como: “*Faz eu pensar em aprender ler, escrever*”. “*Vai contar o monstro lendo um montão de livros. [...] Para entender, eu presto bastante atenção*” (C15.2), “*Faz pensar no bicho papão, por que ele tem um nariz desse tamanho. [...] Vai contar sobre o monstro e livros e ele vai aprender os números*” (C12.2), “*Eu pensei que o homem estava passando por aí pra conhecer a cidade, assim o monstro assustou e ele correu. [...] Eu uso a oficina da imaginação para entender melhor*” (C1.2), “*Eu estava pensando que esse monstrinho era igual esse, mas a cor não era igual. Eu vejo a história, eu não leio a história. (C3.2)*”. Observa-se nesse momento as crianças compartilhando pensamentos iniciais e recontando, mesmo que de forma não elaborada. Em comparação, no nível 4 já observamos as crianças ativando algumas estratégias, em

falas como:

“Você já me contou essa, é muito legal. Esse monstro ia assustar a menina. [...]. O monstro gosta de ler, vai pegar o livro da menina, vai assustar a menina e ela vai sair correndo.” (C6.2)

“Eu estava pensando naquela oficina dos monstros, por que tem monstro também. Eu acho que o monstro vai expulsar todas as pessoas.” (C.10.2)

“Faz eu pensar que o monstro está rugindo para os humanos caírem fora da onde ele mora. Eu lembro, ele assusta uma garotinha e pega o livro dela.” (C8.2)

“Faz eu pensar que eu assisti um desenho aí tinha um monstro de quatro olhos. Eu acho que essa história vai falar sobre um monstro que gostava de ler histórias e todo mundo ia lá conversar com ele [...] Pra entender eu fico pensando na história.” (C11.2)

“Eu pensava que ele assustou uma menininha. Ele assustou a menininha e ela deixou cair o livro. Daí ele pegou e foi ler. A gente não pode pegar as coisas dos outros. Eu penso que ele não pode assustar as pessoas.” (C13.2)

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

Nas falas acima, observa-se que as crianças já discutem seus pensamentos e conseguem utilizar estratégias como identificar personagens e conflito do texto, inferir, realizar conexões e recontar. Em comparação ao nível 4, no nível 5, destaca-se a resposta de uma única criança que consegue demonstrar mais clareza para expressar seu pensamento, bem como utilizar múltiplas estratégias de compreensão, como fazer perguntas, inferir e realizar conexões com as oficinas anteriores: *“É aquela história que você contou aquele dia, antes das oficinas. Quem que pintou? Eu estava pensando por que também o monstro gostava de ler e correr atrás das pessoas? [...] Nós fizemos também oficina de um monstro, monstro verde. A gente aprendeu olhar, lembrar, conectar.” (C5.2).*

No que se refere à estratégia de “Conexão”, as crianças foram questionadas sobre o que o texto lhe fazia lembrar, referente à sua própria vida, ao autor ou se suas lembranças lhe faziam pensar em outros livros, pessoas ou ideias e de que forma isso lhe ajudava a entender melhor o texto. Como pergunta alternativa, questionou-se: “De que forma as lembranças auxiliam um leitor a entender um texto durante a leitura?”. As respostas foram categorizadas a partir da rubrica apresentada no Quadro 14.

Quadro 14 – Rubrica de pontuação “Conexões”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO CONEXÕES
1	1. Sem resposta/conexão esquemática.
2	2. Consegue falar sobre aquilo que o texto o/a faz recordar, mas não consegue explicar; a referência ao esquema pode estar relacionada ao texto de forma superficial apenas.
3	3. Relaciona seu próprio conhecimento/experiência ao texto, a conexão não aprimora o significado do texto, pode estar relacionado a ilustrações ou elementos gráficos ou a detalhes sem importância, compreende a essência, mas não utiliza o esquema para aprofundar a compreensão.
4	4. Expande a interpretação do texto utilizando o esquema, pode discutir o esquema relacionado ao autor ou à estrutura textual, pode estabelecer várias conexões ou utilizar o esquema para especular acerca dos significados implícitos.
5	5. Explica como o esquema enriquece a interpretação do texto; fala sobre a utilização do esquema para aprimorar a interpretação e compreensão de outros textos; as conexões vão além da experiência de vida e do texto imediato, estabelece conexões com contextos além do livro.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

Os resultados dos dois grupos foram organizados para melhor visualização e podem ser observados na Tabela 19.

Tabela 19 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conexões”.

EL2 Conexões	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Níveis – Rubrica de respostas								
1	4	25,0	7	43,8	2	10,0	2	10,0
2	11	68,8	7	43,8	11	55,0	0	0
3	0	0	0	0	5	25,0	6	30,0
4	1	6,3	2	12,5	2	10,0	8	40,0
5	0	0	0	0	0	0	4	20,0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No que se refere à pontuação 1 destacam-se repetidas respostas como: “Não lembro”, “Não sei”, “Não faz lembrar de nada”, demonstrando ausência de conexões. Já na pontuação 2, as crianças foram capazes de se remeterem a elementos que o texto as faziam recordar, mas de forma superficial, sem conseguir explicar, com respostas como: “Faz Eu lembrar de uma história bem legal, da história da Branca de Neve, da barbie” (C6.1), “Faz eu lembrar que não pode assustar os outros” (C13.1), “Faz eu pensar que a gente não pode ficar gritando. Faz eu lembrar da chapeuzinho vermelho, por que a menina deixou o livro cair, mas a chapeuzinho grita socorro” (C21.2).

Observa-se um aumento significativo no desenvolvimento do grupo

intervenção, no momento 2, principalmente nos níveis de pontuação 3 (30%), 4 (40%) e 5 (20%). No que se refere à pontuação 3, no segundo momento, encontra-se respostas como “*Eu lembro da menininha gritando [...]. Olhar a história me ajuda a lembrar*” (C9.2), “*Eu lembro quando pegou fogo na minha casa, que eu assustei igual a menininha do livro. Ah, o monstro é da cor da chapeuzinho vermelho*” (C19.2)”. Aqui, as crianças conseguem relacionar suas experiências ao texto, porém as conexões ainda não aprofundam a compreensão.

No que diz respeito ao nível 4, as respostas categorizadas são aquelas que a criança pode discutir sobre as conexões realizadas e com isso ampliar sua interpretação do texto.

“Faz eu lembrar da chapeuzinho vermelho, porque a chapeuzinho tinha um lobo que comeu a vovózinha e eu quase chorei.[...] Faz eu lembrar aquela história do João e Maria, porque tinha uma bruxa que gostava de enfeitiçar as crianças. E aqui tem um monstro. [...] Porque aí a gente vê que está quase aprendendo ler.” (C11.2)

“[...] O amor, porque faz eu lembrar. Porque a menina também ama livros. Faz eu pensar na chapeuzinho vermelho, porque eu amo aquele livro. Quando a gente lembra a gente sabe melhor.” (C12.2)

“Eu lembro que ele ficou deitado assim lendo. [...] De ver ele não assustando e sendo bonzinho no Brasil e deixar as pessoas entrar na floresta para fazer piquenique. Eu já acampeei na floresta e fiz piquenique. Eu lembro do livro dos aventureiros, porque eles são meus favoritos [...]. Para lembrar, você tem que ter muita atenção para ver.” (C13.2).

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

Já no nível 5, foram encontradas respostas nas quais a criança utiliza as conexões para além do texto imediato, estabelecendo mais clareza nas conexões texto-leitor e texto-texto.

“Quando eu estava indo ontem no meu tio, eu vi uma menina lendo um livro, ela derrubou o livro, o pai dela pegou. Quando você estava lendo o livro, eu também li. Essa história faz eu pensar nesse livro aqui [caminha até a prateleira e pega o livro Abecedário hilário]. Essa história aqui é tipo isso aqui, tinha as letras do alfabeto e as letras do ABC.” (C5.2).

“Que ela ficou com medo e até deixou o livro cair, ela balançou a mão. [...] Bom, um dia eu estava lá vendo uma história, daí eu ouvi o barulho do trovão, daí eu me escondi debaixo da coberta e até deixei meu livro cair embaixo da cama. [...]. Eu penso no livro da Ruth Rocha e também do homem que tinha dificuldade de falar que amava o filho dele. Que daí ele foi gostar do filho igual ele gostou do livro.” (C16.2).

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

Para estratégia “Inferência” foram propostas questões nas quais a criança poderia tentar adivinhar os próximos acontecimentos: “O que você sabe, sente ou acredita que não está escrito diretamente no texto ou mostrado em alguma ilustração? Você consegue adivinhar o que está prestes a acontecer? Por quê? O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? Por que leitores compreendem melhor quando tentam adivinhar?”. Para analisar as respostas, utilizou-se a rubrica destacada no Quadro 15.

Quadro 15 – Rubrica de pontuação “Inferências”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO INFERÊNCIA
1	Sem resposta/inferência.
2	Tenta fazer uma previsão ou chegar a uma conclusão imprecisa, minimamente relacionada ao texto ou não substantiada com informações de texto.
3	Chega a conclusões ou faz previsões sobre conteúdo não diretamente declarado no texto, usando algum esquema; compreende a essência do texto, mas as inferências são razoavelmente seguras (óbvias).
4	Desenha a conclusões, faz previsões, interpreta, especula e/ou editorializa de forma a aprimorar o significado do texto ou que vão além do texto, e consegue explicar a origem da inferência tanto no texto quanto no esquema.
5	Faz previsões, interpretações e tem outros pensamentos originais acerca do texto, os quais incluem [e] aprimoram o significado geral do texto e o tornam mais memorável para o leitor. Pode extrapolar para outros textos e contextos e consegue explicar a forma como as inferências ajudam a aprofundar a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

A partir da Rubrica apresentada, as respostas foram categorizadas nos níveis 1, 2, 3, 4 e 5. No indicador 1, as respostas que mais tiveram destaque foram “*Não*”, “*Não sei*”, “*Não lembro*”, demonstrando ausência de inferências. Já na pontuação 2, destaca-se respostas que apresentam previsões iniciais e explícitas no texto como: “*O monstro vai pegar a criança (C4.1); A menina vai correr do monstro (C.4.2), “O olho que a gente viu azul deve ser dele. Eu acho que ele vai pegar o intruso (C.6.1), “Eu acho que o monstro vai achar uma vovozinha loba, por que você já tinha lido essa história pra mim” (C21.2).*

No que se refere ao nível 3 as crianças já conseguiam fazer previsões para além do conteúdo declarado no texto usando alguma estratégia, como por exemplo: “*Essa página não dá pra ler [aponta para ilustrações], aqui dá [aponta para as palavras]. Eu tô achando que ele vai ser bonzinho, porque eu acho que ele vai ser bonzinho com as pessoas. Se a gente tentar adivinhar a gente presta muita atenção” (C13.2), “Que ele ficou muito bravo com o livro e até jogou o livro no*

chão. Que não tinha gosto de nada, daí eu lembrei que ele tava com fome. [...]. Daí vai vir uma vovó dragão explicar pra ele, aí no final ele gosta de livros [...] porque você já contou pra eu” (C16.2).

Tabela 20 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Inferências”.

EL3 Inferência	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Níveis - Rubrica de respostas								
1	2	12,5	6	37,5	7	35,0	0	0
2	10	62,5	4	25,0	8	40,0	5	25,0
3	3	18,8	6	37,5	4	20,0	5	25,0
4	1	6,3	0	0	1	5,0	8	40,0
5	0	0	0	0	0	0	2	10,0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

No Grupo Controle, visualiza-se uma pequena melhora no Nível 3 no segundo momento, porém a maior parte das crianças ainda se encontram no nível 1 e 2. Já no Grupo Interventivo no nível 4 que inicialmente havia 1 única criança (5,0%), após a intervenção 8 crianças (40,0%) atingiram esta pontuação ao conseguir ampliar suas previsões para além do que estava explícito e justificar o uso das hipóteses, em respostas como:

“Ele fez uma careta assim [faz careta]. Tia sabe por que ele tem olho vermelho? Por que ele é muito malvado. Eu acho que o monstro vai devolver o livro da menina e deixar uma pedra de coração. É porque você leu pra mim essa história outro dia” (A6.2).

“É que o livro que ele assustou a menina está diferente, porque ali o peixe está de ponta cabeça e agora tá em cima. [...] Eu penso que ele vai deitar no chão e vai começar a ler e vai vir uma velha lobo que vai ensinar ele ler. [...] Porque eu guardei na minha imaginação.” (C1.2)

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

No nível 5, duas crianças ampliaram ainda mais seus pensamentos e interpretações, demonstrando previsões originais, aprimorando o significado geral e ampliando seus pensamentos para outros contextos. *“Eu tô lembrando daquela história do pijama, é que o monstro está com uma calça igual um pijama.[...]. Eu acho que ele vai lá na casa do jacaré saber ler, outro dia você já leu com a gente. A gente fez a oficina do lembrar aí a gente lembra tudo” (C11.2), “Quando eu estava*

lendo isso aqui [mostra imagem], eu lembrei disso aqui [aponta o título do livro], está escrito o monstro que adorava ler né? O monstro vai pegar o livro e ler né? Você leu o outro dia, por isso eu consigo lembrar. Tem uma outra história que roubou um livro de alguém [...]. A vovó dele vai ler um livro para ele. Eu lembrei. Eu acho que se ler bastante o livro, as pessoas aprende ler (A5.2).

Ao realizar o estudo da estratégia “Perguntas ao texto”, as crianças foram questionadas sobre quais perguntas ficavam imaginando ou gostariam de fazer enquanto a mediadora realizava a leitura do livro, e ainda, se as perguntas ajudavam a compreender melhor aquilo que estava sendo lido. As respostas foram categorizadas a partir da rubrica exposta no Quadro 16.

Quadro 16 – Rubrica de pontuação “Perguntas ao texto”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO PERGUNTAS AO TEXTO
1	Sem resposta/sem perguntas.
2	Faz perguntas literais que não se relacionam com o texto ou podem estar relacionadas ao texto de forma tangencial apenas.
3	Faz perguntas literais ou perguntas no sentido de esclarecer o significado, parece ter apreendido essência da seleção, mas não faz perguntas para aprimorar o significado ou especular sobre o significado implícito. As perguntas podem não estar relacionadas a ideias importantes no texto.
4	Faz perguntas para aprimorar o significado do texto (resposta crítica, ideia geral), utiliza perguntas para explorar ideias/conteúdos salientes dentro e fora do texto. As perguntas podem levar a outras questões cada vez mais significativas.
5	Utiliza perguntas para contestar a validade do texto ou da postura/motivo ou ponto de vista do autor e para melhorar seu entendimento do texto; as perguntas podem ser retóricas e ir além do escopo do texto. Consegue explicar a forma como as perguntas levam o leitor a compreender [o texto] mais profundamente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

A partir da Rubrica acima, as respostas das crianças foram categorizadas do nível 1 ao 5. No nível 1 as crianças fizeram somente alguns comentários breves como: *“Quando a vovó dragão começou a ler” (C1.1)*, *“Eu acho que o monstro vai voltar e rugir de novo (C2.2)* ou responderam *“Não sei”*, sem apresentar qualquer pergunta ao texto. No nível 2 indicaram perguntas literais como: *“Qual é esse bicho aqui que eu nunca vi? (C3.1) Quería saber, será que ele vai assustar alguma pessoa?(C9.2)*, relacionadas ao texto de forma superficial.

Já as respostas categorizadas no nível 3 representam ainda perguntas literais no sentido de esclarecer algo, porém ainda não são perguntas relacionadas a ideias principais do texto, como por exemplo: *“Por que aquele olho está ali? É igualzinho o olho dela. Tem mais uma coisa que eu to pensando. Por que tá saindo fogo do nariz dela? Dragão só sai fogo da boca. [...] Eu lembro do livro do*

lobo mal” (C12.2), “Eu imagino, como que um dragão pode falar com um bicho? Bichos nem falam. (C28.1).

No nível 4, destaca-se as respostas nas quais as crianças utilizam perguntas para explorar ideias do texto e para além dele, levando a outras questões:

“Eu fico imaginando por que a vovó dragona fica ensinando eles se o monstro já aprendeu a ler, escrever e fazer perguntas? Por que também eu vi que nessa outra página aqui a cobra falou alguma coisa pra o monstro. Eu lembrei desse livro aqui [caminha até a prateleira e pega o livro “Soprinho”] Quando você estava contando esse, daí eu lembrei que nessa história tinha um passarinho igual esse da vovó dragona.” (C5.2)

“Eu estava pensando, o monstro vai aprender a ler? Me fez pensar em outros livros, tipo um que eu conheço faz muito tempo, que ensina você ler mas não tem nenhuma figura.” (C8.2)

“Eu acho que a vovó dragão vai dar uma palavra difícil pra ele adivinhar o que é as letras e imaginar. Por que o monstro não sabe muito das tarefas que ele faz? [...]. Eu pensei no livro do homem que adorava caixas, por que aqui é um monstro que adorava livros e lá um homem que adorava caixas. É muito importante ler livros.” (C14.2).

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

A Tabela 21 retrata que houve uma diminuição na pontuação do Grupo Controle ao longo dos níveis da estratégia de perguntas ao texto, enquanto o Grupo Interventivo apresentou uma melhora no nível 4 (de 5% para 35%).

Tabela 21 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Perguntas ao Texto”.

EL4 Perguntas ao texto Níveis - Rubrica de respostas	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	11	68,8	16	100,0	14	70,0	9	45,5
2	1	6,3	0	0	3	15,0	1	5,0
3	4	25,0	0	0	2	10,0	3	15,0
4	0	0	0	0	1	5,0	7	35,0
5	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Para a estratégia “Visualização”, utilizou-se as seguintes perguntas:
Quando eu estava lendo o texto, você criava imagens ou ilustrações em sua mente?
Me conte tudo o que conseguir sobre as imagens em sua mente enquanto eu estava lendo. Quais detalhes da sua imagem não estão nas palavras ou imagens do livro?

Me conte sobre imagens que você vê, ouve, experimenta, toca, cheira ou sente em seu coração. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? De que forma as imagens lhe ajudam a entender mais sobre o que você lê? O Quadro 17 informa os níveis para pontuação das respostas das crianças.

Quadro 17– Rubrica de pontuação “Visualização”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO VISUALIZAÇÃO
1	Nenhuma resposta ou inseguro em relação ao que ele/ela deve descrever.
2	Descreve alguns elementos visuais ou outras imagens sensoriais e/ou emocionais; pode estar ligado diretamente ao texto ou a uma descrição da ilustração no texto, pode não ser relevante para o significado geral.
3	Descreve imagens mentais próprias, geralmente visuais; parece entender a essência da seleção, as imagens podem estar relacionadas ao texto ou imagem apenas superficialmente, podem incluir algumas imagens emocionais.
4	Cria e descreve imagens multissensoriais e/ou emocionais que aprimoram o significado do texto, as imagens podem se estender além do texto para outros livros, tópicos, ideias.
5	Elabora imagens multissensoriais e emocionais para aprimorar a compreensão, as imagens vão além da seleção para questões e ideias mais amplas, explica o motivo pelo qual/maneira como as imagens melhoram a compreensão do significado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

No que se refere ao nível 1, grande parte das respostas se resumiram a: “*Não sei*” “*Não lembro*” e outras como: “*Eu brincando no parquinho com meus amigos (C21.1)*”, “*Eu vejo todas as imagens (C23.1)*”, “*Esse bicho e esse olho (C29.1)*”, respostas que demonstraram certa insegurança na descrição. No nível 2 as respostas categorizadas demonstram a descrição de alguns elementos, porém parecem não ser tão relevantes para a compreensão do texto, como “*Vejo que o monstro está lendo (C2.2)*”, “*Eu vi que ele não para de ler (A13.1)*”, “*Eu vejo isso daqui e esse monstro aqui. Aqui não tem flores, na minha imaginação sim.*” (C28.2)

Já no nível 3 as respostas demonstram certa organização a partir de imagens mentais próprias, relacionadas ao texto escrito ou às imagens mesmo que superficialmente: “*É que o monstro ele não mais assustava as pessoas e sim ele ficou mais animado com o livro do que assustar as pessoas (C1.1)*” “*Eu vejo que sempre quando ele vai fazer alguma coisa ele lembra de ler, todo dia (C5.1)*”, “*Eu vi que ele levantou, olhou pra esse bichinho aqui e ele nem foi brigar com o bichinho. Ficou quietinho e foi ler de novo.[...] Quando nós vê, nós pode contar para nossos amigos como era a imagem.* (C16.1)

Já no nível 4 a crianças descrevem imagens que aprimoram a compreensão, que se estendem além do texto para outros livros e ideias, como:

“Eu vejo o livro do [pausa] Davi que enfrentava o rei. Eu lembro que nessa história aqui tinha uma cobra e um monstro. Eu vejo a cobra falando por que você está lendo, lendo, lendo? Ele disse eu aprendi ler com a vovó dragona. [...] Quando nós imagina depois a gente pode contar para os amigos, pra mãe, pra o pai, pra os irmãos. Deixa eu contar quantos livros ela levou? 11. É levou um monte.” (C5.2)

“Que ele vai fazer um coração pra menininha e ela vai gostar, daí ela não vai ter mais medo. Que ele nunca leu livro né? Mas agora que ele lê livros ele vai ficar inteligente aí ele pode falar pra esses bichinhos aqui. Quando tem as imagens é mais bom, por que aí vê como que tá, se tá bravo ou se tá feliz.” (C16.2)

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

Os resultados dos dois grupos foram organizados e podem ser visualizados na Tabela 22.

Tabela 22 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Visualização”.

EL5 Visualização Níveis - Rubrica de respostas	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	8	50,0	13	81,3	7	35,5	2	10,0
2	5	31,3	2	12,5	9	45,0	7	35,0
3	3	18,8	1	6,3	4	20,0	1	5,0
4	0	0	0	0	0	0	7	35,0
5	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Observa-se novamente que o Grupo Controle no momento 2 teve uma queda na pontuação e obteve uma frequência maior no nível 1. Já o Grupo Interventivo, obteve suas maiores frequências no nível 2 e 4.

No que se refere à estratégia de sumarização, as questões tiveram como objetivo verificar se as crianças eram capazes de identificar elementos importantes do texto. Para isso, foi solicitado que as crianças compartilhassem aquilo que consideravam ser mais importante no texto e se isso lhe fazia pensar em outros livros, pessoas ou ideias, foi questionado ainda sobre o que a criança fazia durante a leitura que lhe ajudava a lembrar das partes importantes. A rubrica de respostas está apresentada no Quadro 18.

Quadro 18– Rubrica de pontuação “Sumarização”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO SUMARIZAÇÃO
1	Nenhuma resposta, respostas aleatórias, tentativa imprecisa de identificar elementos importantes.
2	Identifica que alguns conteúdos (podendo ser baseado em imagens ou elementos gráficos) são mais importantes para o significado do texto, mas podem ser imprecisos ou sem importância para o significado maior do texto.
3	Identifica palavras, personagens e/ou eventos como sendo mais importantes para o significado geral, consegue articular, de forma inicial, o motivo pelo qual essas ideias podem ser mais importantes, compreende a essência da seleção, pode utilizar recursos do texto, como negrito e legendas, para identificar importância. Pode focar em ideias que não são críticas para entender o texto.
4	Identifica ao menos um conceito-chave, ideia ou tema como sendo importante para o significado geral do texto, ideia-conceito ou tema não são claramente identificados como sendo importantes no texto. Consegue explicar, de forma clara, o motivo pelo qual ele/ela acredita que a ideia seja importante, pode ser capaz de relacioná-la com outras ideias e esquemas em textos similares.
5	Identifica várias ideias ou temas; pode atribuí-los a diferentes pontos de vista; discute a posição ou propósito do autor e sua relação com os principais temas e ideias no texto. Ideias aprimoram o significado do texto. O/A aluno/a consegue explicar o motivo pelo qual ou a forma como estabelecer importância aprimora a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

No que se refere aos dizeres das crianças, no nível 1 destaca-se ausência de respostas como: “*Não sei*” ou respostas imprecisas como “*A gente tem que ler todo dia*” (C6.1) ou “*Todos os monstros*” (C36.2). No Nível 2 as crianças já conseguem indicar alguns conteúdos mais importantes, porém podem ser vagos para a compreensão do texto como um todo, em respostas como: “*Não pode assustar as pessoas e roubar as coisas dos outros*” (C2.2), “*Quando a vovó estava ensinando ele a ler*” (C9.1), “*Eu acho a parte mais importante das princesas, que o aventureiro salvou ela*” (C12.1), “*Quando o monstro roubou o livro da menina, por que é errado*” (C14.1), “*Quando ele deu um susto e a menina soltou o livro. E também ele tinha que ficar no lugar dele, mas ele não ficou*” (C.17.1).

No nível 3 as crianças já conseguem articular de forma inicial o motivo pelo qual a seleção das ideias principais é importante, “*A parte mais importante é que a vovó dragona estava dando aula para o monstro. Mais importante é estudar, só sei que é estudar só. Eu fico mudando de lugar quando a gente fica no tapete, isso me ajuda entender melhor*” (C3.2), “*Quando o monstro devolve o livro [...]. Pela imaginação e pela minha criatividade. Eu lembro do livro da lebre e da tartaruga, por que esse monstro estava lendo assim “hoje vai ter a corrida da lebre e das tartaruga”.[...] Quando você lê eu estava lendo junto, eu junto todas as letras na minha imaginação*” (C5.2), “*O monstro aprendendo a ler, por que isso é muito importante.[...] Enquanto você tá lendo eu fico imaginando*” (C15.2), “*Que ele*

leu o livro, que daí ele não assustou mais as pessoas, que isso é a coisa certa. [...] é por que eu fico quietinha daí eu vejo aqui” (C16.2), “Quando o monstro colocou uma pedra achatada de coração, daí a menina estava escondida na árvore, aí dava pra ela ver. Ele ia devolver o livro.” (C8.2)

A Tabela 23 apresenta os dados de ambos os grupos. A referida tabela também traz dados da frequência das respostas e porcentagem em cada uma das alternativas de pontuação. Observa-se um aumento de respostas no nível 1 do Grupo Controle, já no Grupo Interventivo, todas as crianças superaram o nível 1, sendo os maiores índices no nível 2 (55%) e nível 3 (45%).

Tabela 23 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Sumarização”.

EL6 Sumarização	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Níveis - Rubrica de respostas								
1	6	37,5	9	56,3	2	10,0	0	0
2	10	62,5	6	37,5	13	65,0	11	55,0
3	0	0	1	6,3	5	25,0	9	45,0
4	0	0	0	0	0	0	0	0,0
5	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Total	16	100,0	16	100,0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Por último, após a leitura do texto, abordou-se a estratégia de síntese, a fim de perceber se as crianças identificariam temas-chaves para realizar uma breve síntese da história lida. Para isso questionou-se: Se você tivesse que contar o texto que eu li a outra pessoa e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? A partir dessa pergunta e de perguntas alternativas que buscaram encorajar a criança a prosseguir com a resposta, utilizou-se a rubrica exposta no Quadro 19 para análise dos resultados.

Quadro 19– Rubrica de pontuação “Síntese”.

NÍVEL	RUBRICA DE PONTUAÇÃO SÍNTESE
1	Resposta aleatória ou nenhuma resposta; pode dar o título
2	Identifica alguns eventos do texto - ordem aleatória ou ilógica.
3	Sintetiza com alguma consciência da sequência de eventos - início, meio, fim - ou a cronologia do texto. Compreende a essência do texto, pode falar sobre a forma como ele/ela mudou seu pensamento acerca do texto durante a leitura, pode compartilhar detalhes ou ideias tangencialmente relacionadas ao texto.
4	Aprimora o significado no texto com síntese; pode incorporar o próprio esquema; utiliza elementos da história para melhorar a síntese; pode identificar temas-chave; descreve como o pensamento evoluiu desde o início até o fim da passagem.
5	Síntese sucinta utilizando estrutura de história/gênero internalizada; identifica temas-chave; pode articular a forma como a síntese promove uma compreensão mais profunda — consegue articular como a flexibilidade no pensamento e na síntese aprimora a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Keene e Zimmermann (2007).

Para o nível 1 foram categorizadas as respostas “*Não sei*”, “*Não lembro*”, ou somente relacionadas aos títulos como: “*Era uma vez um monstrinho que amava ler livros*” (C19.2), “*Era uma vez um grande monstro, aí eu não lembro mais*” (C22.2), referindo-se apenas ao título. Já o nível 2, as respostas já indicavam alguns eventos do texto mesmo em ordem aleatória, como por exemplo: “*Era uma vez uma vovó dragona que ia dar aula para o monstrinho, aí o monstrinho falou u e fim*” (C3.2), “*Era uma vez um monstro, uma menina e um muleque. A menina jogou o livro por causa do monstro. Depois a menina andou de cavalo e acabou*” (C4.2), “*Era uma vez um monstro que morava lá perto do carvão. Ele assustou um menino que saiu correndo pela cidade [...]. Não lembro mais*” (C30.1), “*Era uma vez um monstro que adorava ler, escondido atrás do velho carvalho, espantava as pessoas e as pessoas saíam correndo e o monstro explodia de rir. Não lembro mais.*” (C34.2). Em comparação ao nível 2, na categoria 3, as crianças já conseguiam sintetizar com alguma ordem a cronologia da história, com respostas como:

“*Era uma vez um monstro que vivia numa caverna e assustava os outros e ele assustou uma menina e pegou o livro dela e foi para caverna dele. Ele aprendeu a ler e assim o monstro de duas cabeças e um monte de monstros apareceram para escutar as histórias dele. E assim ele leu e parou de roubar e pegar os livros das pessoas.*” (C26.1).

“*Era uma vez um monstro que adorava livros. Ele roubou o livro da menina daí ele foi ler os livros e os coisas selvagens ia assustar ele para ele cair. Que a vovó que tava falando as letras para o monstro e ele aprendeu as letras. Depois ele contou uma história para todos os animais, depois ele pohnou uma pedra de coração no livro e ele falou que o desejo seria realizado, devolver o livro da menina.*” (C14.2)

“*Era uma vez um monstro que vivia numa caverna e assustava os*

outros e ele assustou uma menina e pegou o livro dela e foi para caverna dele. Ele aprendeu a ler e assim o monstro de duas cabeças e um monte de monstros apareceram para escutar as histórias dele. E assim ele leu e parou de roubar e pegar os livros das pessoas.” (C26.1)

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

No nível 4 já eram capazes de demonstrar um maior desenvolvimento e clareza no pensamento, identificando as ideias principais do início ao fim para melhorar sua síntese.

“Era uma vez um monstrinho que gostava de ler livros. Daí ele assustou a menina, aí a menina gritou “Ahhhh, um monstro, eu vou sair correndo daqui”. Daí tia, ele “tava” lendo muito o livro da menina, daí ele ficou doidinho, não sabia mais trabalhar. Aí os que gostavam de trabalhar ficou bravo com esse monstro. Aí eles falaram “Oh monstro você não vai trabalhar mais aqui, Zé Cardinho”. Aí ele devolveu o livro e deixou uma pedra de coração, porque ele amava a menina, ela só pegou emprestado.” (C6.2)

“Era uma vez um monstro que gostava de ler, ele assustava pessoas e ria e gritava e espantava os passarinhos. A menina tirou um livro da bolsa e começou a ler. O monstro gritou muito forte e ela assustou, saiu correndo e deixou o livro cair e ele pegou o livro. A vovó dragão espia ele lendo o livro da menininha, aí a vovó dragão ensina ele as palavras, juntando as palavras. Aí o chefe falou não quero mais te ver, aí a vovó dragão deu um monte de livros pra ele ler e os monstros pediram pra ir lá, foi lá ver as histórias dele. Aí ele não fazia mais nada em vez de ler livro. Aí ele devolveu o livro da menininha.” (A15.2)

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

No nível 5, as crianças utilizam a estrutura da narrativa, com flexibilidade de pensamento, além de identificar as ideias principais, conseguem articular os elementos principais para aprimorar a compreensão, conforme podemos observar nas respostas destacadas abaixo:

“Era uma vez um monstro que gostava de ler livros, até que ele ficou assustando as pessoas. Aí uma menina tirou um livro da bolsa e foi ler. Aí ele com um grande rugido assustou a menina e o livro caiu. Aí o monstro foi na grande floresta ver o dragão e falar para vovó dragão falar sobre isso daqui. Aí ela falou de livros e ele não sabia o que era livros. Aí ele aprendeu e todos os amigos que ele tinha eram comilão. Aí ele ficou todo dia lendo livros. Depois todos os amigos dele foi lá na casa dele e falou – Amigo você pode contar uma história para mim? – Aí o chefe dele falou: Você está demitido, porque você não dá mais rajada. Aí a vovó dragão estava levando os livros de surpresa para ele, um livro mais lindo que o outro. E

depois todos os amigos dele queriam ver os livros, à tarde, de manhã e cedo. Aí ele “ponhou” o livro perto da pedra com uma pedra média de coração. Ele queria que aquele livro vivesse lá todo dia, aí a menininha vai ver o livro lá.” (C11.2)

“Era uma vez um monstro que adorava ler livros e daí ele tava na floresta e veio um homem correndo, depois apareceu uma menina com um livro, ela derrubou o livro e saiu correndo. O monstro pegou o livro e daí ele ficou muito feliz por que ele tava adorando ler. Aí ele disse “Eu não vou fazer mais nada, não vou assustar mais ninguém, só vou ficar lendo livro”. Depois ele devolveu o livro em forma de coração. Ele gostava por que ele aprendeu com a vovó Dragona.” (C5.2)

“Era uma vez um monstro que gostava muito de livros, veio uma menina e sentou na pedra, ele rugiu uma vez e ela nem ligou. Ele rugiu mais alto e ela se assustou e deixou o livro cair e ela correu. Daí o monstro pegou o livro dela e foi para sua casa e tentou ler, mas não conseguiu, daí ele foi lá na casa da vovó dragona e falou assim – Vovó dragona você me ensina a ler? E a vovó dragona falou – Te ensino. O que você quer aprender a ler? – Quero aprender a ler tudo que tem. – Então tá vem aqui que eu vou escrever isso daqui, espera um minutinho. Aí ela terminou de escrever e chamou ele pra ler o A, B, C, D e o F. Aí ele aprende a ler e depois põe uma pedra em forma de coração por que ele quer devolver o livro.” (C12.2).

(Trechos retirados das entrevistas diagnósticas).

As respostas finais foram organizadas de acordo com as pontuações da rubrica e os resultados dispostos na Tabela 24, que demonstram que o Grupo Controle manteve uma frequência maior no nível 1, enquanto o grupo interventivo com variações maiores de 2 a 5.

Tabela 24 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Síntese”.

EL7 Síntese	Grupo controle				Grupo intervenção			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Níveis - Rubrica de respostas								
1	7	43,8	10	62,5	8	40,0	1	5,0
2	5	31,3	4	25,0	9	45,0	6	30,0
3	4	25,0	1	6,3	2	10,0	4	20,0
4	0	0	1	6,3	1	5,0	4	20,0
5	0	0	0	0	0	0	5	25,0
Total	16	100,0	0	0	20	100,0	20	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Para apresentação dos dados, foi empregado ainda o teste de normalidade de Shapiro Wilk, cujos resultados foram não paramétricos, com variabilidade entre os dados. Para tanto, ao observar o Grupo Controle na Tabela 25 (momento 1) e Tabela 26 (momento 2), evidencia-se os dois momentos de cada

estratégia (exemplo EL1.1 e EL1.2).

Tabela 25 - Estatística descritiva Grupo Controle – Momento 1.

Estatística descritiva					
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
EL1.1 Conhecimentos prévios	16	2,06	,680	1	3
EL2.1 Conexões	16	1,88	,719	1	4
EL3.1 Inferência	16	2,19	,750	1	4
EL4.1 Fazendo perguntas	16	1,56	,892	1	3
EL5.1 Visualização	16	1,69	,793	1	3
EL6.1 Sumarização	16	1,63	,500	1	2
EL7.1 Síntese	16	1,81	0,834	1	3

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tabela 26 - Estatística descritiva Grupo Controle – Momento 2.

Estatística descritiva					
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
EL1.2 Conhecimentos prévios	16	1,94	0,772	1	3
EL2.2 Conexões	16	1,81	0,981	1	4
EL3.2 Inferência	16	2,00	,894	1	3
EL4.2 Fazendo perguntas	16	1,00	,000	1	1
EL5.2 Visualização	16	1,25	,577	1	3
EL6.2 Sumarização	16	1,50	,632	1	3
EL7.2 Síntese	16	1,63	1,088	1	4

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Observa-se que no Grupo Controle a média foi maior no diagnóstico inicial, havendo uma diminuição no segundo momento em todas as estratégias. No que se refere ao Grupo Interventivo, realizou-se a comparação de dois grupos dependentes de Wilcoxon, o qual compara o grupos entre si em dois momentos: diagnóstico inicial e final. O resultado foi de $p < 0,05$ apontando que o segundo momento apresentou médias maiores, com valor significativo, conforme pode-se observar nas Tabelas 27 e 28 e 29.

Tabela 27 - Estatística descritiva Grupo Interventivo – Momento 1.

Estatística descritiva					
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
EL1.1 Conhecimentos prévios	20	2,00	,649	1	3
EL2.1 Conexões	20	2,35	,813	1	4
EL3.1 Inferência	20	1,95	,887	1	4
EL4.1 Fazendo perguntas	20	1,50	,889	1	4
EL5.1 Visualização	20	1,85	,745	1	3
EL6.1 Sumarização	20	2,15	,587	1	4
EL7.1 Síntese	20	1,80	,834	1	4

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tabela 28 - Estatística descritiva Grupo Interventivo – Momento 2.

Estatística descritiva					
	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
EL1.2 Conhecimentos prévios	20	3,10	,968	1	5
EL2.2 Conexões	20	3,60	1,142	1	5
EL3.2 Inferência	20	3,35	,988	2	5
EL4.2 Fazendo perguntas	20	2,40	1,392	1	4
EL5.2 Visualização	20	3,10	1,334	1	5
EL6.2 Sumarização	20	2,45	,510	2	3
EL7.2 Síntese	20	3,30	1,302	1	5

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tabela 29 - Estatística de teste Grupo Interventivo

	EL1.2 Conhecimentos prévios	EL2.2 Conexões	EL3.2 Inferência	EL4.2 Fazendo perguntas	EL5.2 Visualização	EL6.2 Sumarização	EL7.2 Síntese
Z	-3,660 ^b	-3,566 ^b	-3,816 ^b	-2,558 ^b	-3,270 ^b	-2,121 ^b	-3,335 ^b
Significância Assint. (Bilateral)	,000	,000	,000	,011	,001	,034	,001

- a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon
 b. Com base em postos negativos.

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

É importante também destacar uma breve relação entre os dados obtidos por meio dos testes e dados complementares de caráter qualitativo obtidos por meio de depoimento da professora responsável pelo grupo interventivo. Os dados ressaltados pela professora, em termos do desenvolvimento da turma após a realização das Oficinas “Pequeno Leitor” corroboram com os acima mencionados.

Com o início do projeto “Pequeno Leitor”, percebi que meus alunos desenvolveram muito a oralidade, espontaneidade em expressar seus pensamentos [...] depois das oficinas eles ficaram com a percepção visual melhor, fazendo assim observar detalhes nas imagens das histórias. Na hora do reconto eles estavam sempre demonstrando interesse em recontar e sempre com riqueza nos detalhes e ainda com repertório de vocabulário mais rico, porque eles tiveram mais contato com a leitura [...]. O projeto também contribuiu muito para eu melhorar minhas leituras desde as escolhas dos livros, o modo de ler e explorar ao máximo esses materiais - Os livros. (Trecho do depoimento da professora responsável pelo grupo interventivo).

Observa-se que os elementos destacados pela professora como “oralidade, pensamento, percepção visual, interesse e ampliação de vocabulário” são constitutivos de uma ação comunicativa, aspecto fundamental na formação de atitudes leitoras. A partir dos resultados apresentados, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas com as estratégias de pensamento se constituem possibilidades para a formação de atitudes leitoras desde a Educação Infantil. Nesse caminho, analisa-se o questionário aplicado junto aos professores, a fim de analisar as possíveis ações com estratégias de pensamento em suas práticas pedagógicas.

6.5 “AÇÕES “ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA LITERÁRIA” COM PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de atender ao quinto objetivo específico da pesquisa que buscou mapear e analisar as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura, foi elaborado um questionário com 46 questões a partir de uma plataforma virtual (*Google Forms*), criando um link divulgado por meio de ferramentas de comunicação virtual. Trata-se de um questionário de autorrelato, por meio do qual os participantes foram solicitados a responder perguntas fechadas relacionadas a ações que realizam ou não para mobilizar estratégias de compreensão. Contudo, o fato de uma pessoa responder positivamente a alguma questão, não garante que de fato ela realize aquela ação em sala de aula, pois isso está relacionado a suas percepções sobre determinada situação.

As questões foram organizadas em três grandes categorias para fins de apresentação dos resultados: “ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”, “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão” e “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”. Inicialmente destaca-se na Tabela 29 as questões e respostas que se enquadraram como ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”:

Tabela 30 - Questões referentes à categoria “Ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”.

Questões referentes à categoria “Ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”										
	1 a 10		11 a 20		21 a 50		Acima de 50		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Quantidade média de livros de literatura infantil presentes na sala que atuo:	14	19,7	27	38,0	22	31,0	8	11,3	71	100,0
	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2. Com que frequência conto histórias para as crianças sem usar o livro de literatura:	2	2,8	21	29,6	26	36,6	22	31,0	71	100,0
3. Com que frequência leio livros de literatura infantil para as crianças:	0	0	0	0	24	33,8	47	66,2	71	100,0
4. Com que frequência as crianças manipulam por si só livros de literatura infantil:	1	1,4	2	2,8	30	42,3	38	53,5	71	100,0
5. Com que frequência as crianças podem escolher um livro para ser lido pelo professor:	1	1,4	12	16,9	36	50,7	22	31,0	71	100,0
6. Com que frequência as crianças podem escolher um livro para ser levado para casa:	15	21,1	17	23,9	23	32,4	16	22,5	71	100,0
7. Com que frequência as leituras são realizadas em sala de aula:	0	0	1	1,4	21	29,6	49	69,0	71	100,0
8. Com que frequência as leituras são realizadas no parque, pátio, jardim, brinquedoteca:	7	9,9	31	43,7	27	38,0	6	8,5	71	100,0
9. Com que frequência as crianças vão à biblioteca:	25	35,2	14	19,7	17	23,9	15	21,0	71	100,0
10. Com que frequência proponho uma brincadeira ou música para iniciar ou finalizar a leitura de uma história:	2	2,8	10	14,1	28	39,4	31	43,7	71	100,0
22. Com que frequência fazemos uma roda de conversa sobre a história lida:	1	1,4	5	7,0	30	42,3	35	49,3	71	100,0
30. Com que frequência todas as crianças podem manipular o livro lido pelo professor:	0	0	6	8,5	23	32,4	42	59,2	71	100,0
31. Proponho imitações, teatros, músicas ou outras vivências artísticas a partir da história lida para as crianças:	3	4,2	22	31,0	35	49,3	11	15,5	71	100,0
32. Com que frequência planejo os momentos de leitura literária:	0	0	6	8,5	23	32,4	42	59,2	71	100,0
33. Com que frequência leio o livro antes de ler para as crianças:	0	0	2	2,8	16	22,5	53	74,6	71	100,0
34. Considero que utilizo estratégias de leitura com as crianças:	1	1,4	4	5,6	26	36,6	40	56,3	71	100,0
35. Com que frequência realizamos brincadeiras de faz de conta a partir da leitura da história:	3	4,2	18	25,4	27	38,0	23	32,4	71	100,0

36. Utilizo o livro de literatura infantil para ensinar ou fazer tarefas com o alfabeto:	16	22,5	17	23,9	21	29,6	17	23,9	71	100,0
38. Organizo o momento da leitura de forma que todas as crianças possam visualizar as imagens do livro:	0	0	0	0	6	8,5	65	91,5	71	100,0
39. Mostro as ilustrações para as crianças, somente após o término da leitura:	36	50,7	15	21,1	6	8,5	14	19,7	71	100,0
40. Escolho livros que considero que apresentam fundo moral e educativo:	5	7,0	13	18,3	28	39,4	25	35,2	71	100,0
41. Escolho livros reconhecidos por sua qualidade estética que despertam a capacidade de imaginação e criação da criança:	0	0	3	4,2	25	35,2	43	60,6	71	100,0
42. Considero que o objetivo maior da leitura é ensinar a relação grafema-fonema presente nos livros.	22	31,0	26	36,6	15	21,1	8	11,3	71	100,0
43. O magistério e/ou a licenciatura me possibilitaram conhecimentos sobre leitura e literatura na Educação Infantil:	5	7,0	18	25,4	22	31,0	26	36,6	71	100,0
44. Me sinto preparado para mediar momentos de leitura literária com as crianças que atuo:	1	1,4	7	9,9	29	40,8	34	47,9	71	100,0
45. Prefiro histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores:	15	21,1	21	29,6	28	39,4	7	9,9	71	100,0
46. Me preocupo com a entonação de voz, ritmo, emoção, gestualidade e figurino durante a leitura para as crianças:	0	0	1	1,4	17	23,9	53	74,6	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Os resultados apresentam a frequência (F) e porcentagem (%) das ações dos professores em cada uma das questões e demonstram frequências significativas e positivas nas respostas “Quase sempre” e “Sempre” respectivamente, em aspectos como o uso do livro de literatura (33,8% e 66,2%), escolha dos livros pelas crianças para leitura (50,7% e 31,0%), manipulação dos livros após a leitura (32,4 % e 59,2%), visualização pelas crianças (8,5% e 91,5 %), preocupação com escolha do livro literário pela qualidade estética (35,2% e 60,6 %), planejamento dos momentos de leitura (32,4% e 59,2%), utilização de estratégias de leitura, (36,6% e 56,3%), preparação para ler (40,8% e 47,9%) preocupação com a entonação, ritmo e emoção (23,9% e 74,6%).

As ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura, o contato da criança com a linguagem verbal e visual presentes nos livros ampliam as experiências da criança com o mundo e desencadeiam conexões mentais para o seu processo de desenvolvimento. A atividade de “atribuir sentidos”, de inferir significados, exigem das crianças operações cada vez mais elaboradas. Quanto mais a criança experimentar o universo da leitura, mais significativa será sua atividade de imaginação, atenção, memória, linguagem e pensamento. Para isso, para além de viabilizar o contato com os livros, a criança necessita estar imersa em situações e espaços de interações com a cultura humana para a formação de atitudes leitoras (GRACILIANO; MELO, 2018).

Com relação às respostas das questões sobre os espaços para leitura, o pouco uso da biblioteca, utilização do livro de literatura para exercícios com o alfabeto e preferências por livros com fundo moral e educativo, as médias de frequência vão ao encontro das respostas das crianças no questionário inicial, demonstrando que são aspectos que precisam ser constantemente repensados na prática de leitura literária, já que a organização de espaços e as escolhas dos livros podem instigar as perguntas, as hipóteses, entre outras vivências fundamentais na constituição do leitor. Para isso, a ação intencional do professor, leitor experiente, faz-se pela mediação de tempos, espaços, materiais e interações que se constituem bases para a formação de um leitor autônomo, capaz de utilizar diferentes estratégias de compreensão.

Para isso, é importante ressaltar que os livros paradidáticos para ensino de temas específicos ou valores morais não traduzem a riqueza, nem substituem o livro literário. Quando o texto é tomado como pretexto para ensino e

transmissão de bons hábitos ele deixa de oferecer uma experiência literária, retirando sua força de liberdade, enquanto exercício do imaginário. Assim como as práticas de reconhecer letras, sons, sílabas a partir do texto literário causam empobrecimento das narrativas, já na Educação Infantil, inviabilizando a construção efetiva de uma identidade leitora (COSSON, 2018; GIROTTO, 2016a).

Assim, a segunda categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão” buscou abranger encaminhamentos que possibilitam e contribuem para a ativação de estratégias de compreensão na formação das atitudes leitoras, como pode-se observar na Tabela 31.

Tabela 31 - “Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”.

Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”										
	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11. Com que frequência apresento o motivo da escolha do livro que será lido para as crianças:	4	5,6	12	16,9	24	33,8	31	43,7	71	100,0
12. Com que frequência apresento autor e ilustrador do livro para as crianças:	10	14,1	11	15,5	8	11,3	42	59,2	71	100,0
13. Antes de iniciar a leitura do livro, faço perguntas para as crianças sobre o título, ilustrações e autor:	2	2,8	7	9,9	20	28,2	42	59,2	71	100,0
14. Procuo relacionar a história lida com os conhecimentos prévios das crianças:	0	0	2	2,8	24	33,8	45	63,4	71	100,0
15. Com que frequência analiso os paratextos do livro (capa, dedicatória, biografia, guarda, quarta capa) junto com as crianças.	8	11,3	22	31,0	24	33,8	17	23,9	71	100,0
16. Com que frequência interrompo a leitura para conversar com as crianças sobre acontecimentos, personagens, ilustrações do livro:	2	2,8	5	7,0	34	47,9	30	42,3	71	100,0
17. Com que frequência as crianças fazem conexões da história com suas vidas, outras histórias ou outros personagens.	0	0	4	5,6	37	52,1	30	42,3	71	100,0
18. Com que frequência as crianças tentam inferir (adivinhar, descobrir o significado, tirar conclusões a partir do contexto, palavras, imagens), criando uma interlocução com a história lida.	0	0	3	4,2	33	46,5	35	49,3	71	100,0
19. Com que frequência proponho que as crianças criem imagens mentais (visualizem imagens, situações, personagens) sobre a história:	1	1,4	6	8,5	36	50,7	28	39,4	71	100,0
20. Durante ou após a leitura, enfatizo palavras, detalhes e imagens importantes para mostrar às crianças as ideias principais do livro:	1	1,4	1	1,4	29	40,8	40	56,3	71	100,0
21. Com que frequência proponho que as crianças ilustrem situações/momentos da história lida:	3	4,2	9	12,7	33	46,5	26	36,6	71	100,0
23. Ao final da história, FAÇO PERGUNTAS sobre as inferências (conexões, adivinhações, previsões, conclusões) realizadas anteriormente pelas crianças:	2	2,8	5	7,0	34	47,9	30	42,3	71	100,0
24. Com que frequência as crianças fazem o reconto da história:	2	2,8	18	25,4	35	49,3	16	22,5	71	100,0
27. Após a leitura, questiono as crianças sobre sua visão individual e posicionamentos sobre a história lida:	2	2,8	17	23,9	27	38,0	25	35,2	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As respostas demonstraram que a maior parte dos professores participantes responderam que utilizam ações em suas práticas pedagógicas e contribuem na ativação de estratégias de leitura. Destacamos aqui as que obtiveram maiores porcentagens nos itens “Quase sempre” e “Sempre”, desde a apresentação do motivo da escolha do livro (33,8 % e 43,7%) até a ativação de conhecimentos prévios (33,8% e 63,4%), diálogos durante a leitura (47,9 % e 42,3%), conexões (52,1% e 42,3%), inferências (46,5% e 49,3%), visualização (50,7% e 39,4%), destaque das ideias principais (40,8% e 56,3%), perguntas sobre as hipóteses das crianças (47,9% e 42,3%) e reconto da história pelas crianças (49,3% e 22,5%).

Alguns aspectos tiveram frequência menor, como o uso dos paratextos (33,8% e 23,9%) e questionamento sobre a visão individual da criança sobre a história (38,0% e 35,2%). Os paratextos como o formato do livro, as capas e contracapas, página de rosto, dedicatória, entre outros, comunicam e interferem na relação entre o pequeno leitor e a obra (FARIA, 2007), por isso merecem ser estudados e aprofundados nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), para que se constituam elementos de maior frequência na mediação da formação leitora, bem como a participação ativa da criança no diálogo com o livro, com o professor, com as outras crianças, a fim de enriquecer sua experiência com a leitura literária na Educação Infantil, que vai muito além do contato com o livro. As estratégias são antes de tudo, ferramentas que colaboram para a construção de conhecimentos sobre si, sobre o texto e sobre o mundo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Por último, na tabela 32, apresenta-se ainda a categoria “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”, a fim de destacar ações docentes que contribuam para que a criança se relacione com fragmentos do livro de literatura infantil.

Tabela 32 - Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”.

Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”.										
	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25. Após a leitura, proponho perguntas diretas para as crianças sobre o título e personagens principais:	0	0	9	12,7	32	45,1	30	42,3	71	100,0

26. Com que frequência questiono as crianças sobre a moral da história:	4	5,6	7	9,9	30	42,3	30	42,3	71	100,0
28. Com que frequência levo desenhos de personagens do livro para colorir	17	23,9	31	43,7	16	22,5	7	9,9	71	100,0
29. Com que frequência retiramos palavras ou letras do livro literário para cópia no caderno, folha ou quadro:	28	39,4	25	35,2	12	16,9	6	8,5	71	100,0
37. Abrevio a história para ler com as crianças, deixando de pronunciar palavras difíceis.	23	32,4	18	25,4	12	16,9	18	25,4	71	100,0

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Das ações em destaque na categoria “ações que levam a criança a se relacionar diretamente com partes do texto”, observa-se que as frequências maiores nos itens “Quase Sempre” e “Sempre” se relacionam à realização de perguntas diretas (45,1% e 42,3%) e moral da história (42,3% e 42,3%). Os aspectos como desenhos de personagens para colorir (22,5% e 9,9%), cópia de palavras do livro (16,9% e 8,5%) e abreviação da história durante a leitura (16,9% e 25,4%) aparecem com frequência menor, porém ainda são práticas encontradas nas respostas de parte dos professores participantes. Repensar estas práticas, significa compreender que os livros literários precisam ser apropriados em sua função social. A criança aprende coletivamente o prazer pelo ato de ler, cria para si a necessidade de leitura, por meio das condições que lhes são dadas. Para isso, é preciso superar a leitura em situações artificiais e criar nas crianças um sentido positivo do que é ler, ampliando seus motivos e necessidades de compreender a si, o outro e o mundo ao seu redor (MELLO, 2016).

Conforme demonstrado, os resultados descreveram os dados a partir dos cinco objetivos específicos deste estudo. As discussões pertinentes a esses resultados serão apresentadas no capítulo a seguir, a fim de perceber suas implicações no ensino das estratégias de leitura e as possibilidades para a formação das atitudes leitoras na infância.

7 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo objetivamos discutir os dados coletados a fim de responder à questão norteadora desta pesquisa: Como as estratégias de leitura podem se constituir elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras desde a Educação infantil? Na busca por responder a essa questão central e apreender as múltiplas questões que envolvem o objeto de pesquisa, organizamos os dados a partir de duas categorias centrais de análise: percepção das crianças e dos professores sobre práticas de leitura literária e Oficinas de estratégias de pensamento para desenvolvimento de atitudes leitoras.

7.1 PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Afinal, um livro serve para quê?
Um livro é um esconderijo de tranquilidade.
Um livro é um amigo quando os outros aborrecem você.
Um livro é uma aventura que você vive sem sair do lugar.
[...]
(LEGEAY, 2011)

Os dizeres das crianças constituíram fontes de conhecimento para a investigação proposta, na tentativa de apreender as possíveis percepções com relação às vivências com a leitura literária e os sentidos atribuídos pelas crianças a esses momentos na escola e em outros espaços. As entrevistas foram realizadas com as duas turmas participantes da pesquisa e as respostas foram categorizadas em: acesso aos livros de literatura infantil, situações que envolvam os livros de literatura, práticas de leitura e de contação de histórias. Ouvir as crianças, seus conhecimentos, percepções e sentimentos indicaram aspectos fundamentais para a organização das Oficinas de Estratégias de Leitura.

O meio por si só não define o desenvolvimento da criança, mas a forma como as vivências são experienciadas, como a criança vai atribuindo sentidos e se relacionando com os acontecimentos. Por isso, a importância de considerar suas particularidades e a relação da criança com determinadas situações para

análise de suas vivências (VYGOTSKY, 2018). No que se refere à formação de atitudes leitoras, pressupõe a participação de livros e leitores em um diálogo constante. “Mais que isso, a forma como nós, professoras e professores, inserimos o livro na experiência da criança pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para ela” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 22).

Com relação às concepções de leitura apresentadas pelas crianças, observamos que 26 crianças (72,2%) relacionaram os momentos de leitura como decifração dos sons das palavras escritas, apresentando respostas como: “A professora vai mostrando com o dedinho e todo mundo vai fazendo também” (C8). Observa-se uma concepção que resume a leitura a uma simples técnica alheia ao seu significado social. A forma como a escrita tem sido apresentada na pré-escola pode, muitas vezes, produzir sentidos alienados frente ao ato de ler (LUGLE; MELO, 2015). Para pensar na formação de atitudes leitoras desde a infância não basta propor tarefas em que as crianças traduzam o código em sons, é preciso propor situações para dialogar com o texto, condição que para muitas crianças só se efetiva na escola.

Com relação à análise das respostas das 36 crianças entrevistadas observa-se que o contato delas com os livros de literatura se dá em maior parte na escola. Isso confirma a relevância e necessidade de criação de condições efetivas para exploração, aprendizagem e desenvolvimento do pequeno leitor na escola da infância. O contato das crianças com livros de qualidade, tomados como objetos culturais, constitui fonte para a construção do prazer, que não é inato, bem como para os relacionamentos que se dão pelas e nas mediações literárias (GIROTTI, 2015; GIROTTI; SOUZA, 2016; MELLO, 2016). Esse contato possibilita entre outras experiências, o levantamento de hipóteses, o reencontro com histórias lidas pelo professor, a exploração de outros livros escolhidos pelas crianças, apreciação das capas e ilustrações (NIKOLAJEVA, SCOTT, 2011). Nas entrevistas realizadas com as crianças, a maioria delas (66,7%) destacam que não tem contato diário com os livros em sala de aula, sendo que algumas se referem a esse contato às idas na biblioteca.

Ao realizar um contraponto com as respostas de 71 professores da Educação Infantil, também participantes da pesquisa, observamos que ainda há poucos livros nas salas de Educação Infantil e a biblioteca não é uma realidade presente na maioria das instituições. Ainda, em algumas respostas visualizamos a

perspectiva de um trabalho simplificado com relação à mediação literária, como a preferência de histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores e a prevalência de histórias com fundo moral e educativo. Nesse caminho, a maioria das crianças também destacaram o uso dos livros de histórias para exercícios relacionados à reprodução de partes do livro (palavras ou imagens), sendo que nenhuma criança destacou o contato com os livros, o reconto ou a roda de conversa como prática recorrente após a leitura em voz alta, demonstrando que as vivências propostas estão muitas vezes relacionadas ao uso do livro como pretexto para o ensino de algumas habilidades, o que pode vir ao longo dos anos, tornar a experiência da leitura e da escrita como algo emocionalmente negativo.

Ao reduzir as práticas com o livro literário a perguntas diretas, descrição de cenários e personagens, reprodução de desenhos, letras, palavras, moral da história não alcançamos a riqueza da experimentação que pode ser experimentada por cada uma das crianças, seja pela imagem, texto verbal, ou como ouvinte (FARIA, 2004). Ao deixar de possibilitar experiências significativas que encantem as crianças e as convidem para se expressar por meio de múltiplas linguagens, limita-se o desenvolvimento da função simbólica, controle da conduta, que são bases necessárias para a formação de motivos para ler e escrever como comunicação e expressão humana (MELLO, 2012).

Por isso, na Educação Infantil, organizamos o ambiente de modo a garantir um universo de sentidos e significados. Por meio de experiências significativas, cria-se o desejo e exercício da expressão por meio de diferentes linguagens, seja pelo desenho, dança, escrita, expressão oral, colagem, faz de conta, entre outras. Por meio das diferentes linguagens a criança tem a oportunidade de tornar seu pensamento visível (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Um grande número das crianças entrevistadas (86,1%) destaca que gostariam de vivenciar momentos com os livros, seja por meio da manipulação do livro, da leitura pela professora ou por ela mesma. Reafirmamos aqui as três maneiras possíveis de apresentação das narrativas: pela transmissão oral também conhecida como contação de histórias, pela leitura em voz alta realizada pelo professor ou outra criança e pelo contato direto com os livros, mesmo para aquelas que não leem convencionalmente. As crianças pequenas se apropriam do livro de forma individual e/ou coletiva, “[...] incluem este objeto singular nas suas

brincadeiras, produzem linguagem a partir de suas imagens e descobrem que é portador de histórias” (BAJARD, 2007, p. 12).

Essa descoberta cria na criança motivos para ler coerentes com seu significado social, ler para compreender (ARENA, 2010a). Entendemos, assim, a necessidade de viabilizar experiências significativas que favoreçam a construção de sentidos, que viabilize às crianças pequenas interagirem e questionarem o objeto livro, as palavras do autor, conectarem a narrativa da obra com suas vivências, com outros livros, com outros contextos, realizarem previsões, em um processo de interlocução. Assim, formam-se atitudes leitoras frente ao texto.

Nós, professores, temos um papel fundamental nesse processo, “[...] por meio da organização de espaços que favoreçam a relação da criança com os livros, seja pela seleção do material disponibilizado, pela forma como os adultos leem para as crianças, o objetivo é criar nas crianças um sentido positivo do que seja a leitura” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 23). Para isso, algumas formas de interação com os livros literários podem ser efetivadas dentro e fora das instituições escolares como contribuição para a formação do leitor.

No questionário realizado junto aos professores, observamos que ler e ouvir histórias são práticas recorrentes na Educação Infantil, porém ressaltamos a possibilidade de enriquecer estas práticas com textos literários, que viabilizem a mobilização de estratégias de leitura, já que muitos professores (49,3%) relatam ainda a preferência por histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores e uma parcela de 32,4% ainda acredita que o objetivo maior da leitura é ensinar a relação grafema-fonema presente nos livros.

Assim, o desafio se coloca na organização de práticas pedagógicas com textos literários que possibilitem níveis cada vez mais sofisticados de pensamento, linguagem, imaginação e memória. O que pressupõe a superação de propostas empobrecidas em seus temas, com objetivo estrito de divulgar normas para o comportamento ou reproduzir/decifrar sons de letras, mas obras que cativem as crianças para o universo da leitura, promovam atitudes leitoras e mudanças qualitativas no desenvolvimento humano (COSSON, 2018; GIROTTO 2016a).

Nessa pesquisa, as estratégias de leitura se constituíram como uma possibilidade de produção de sentidos frente às narrativas literárias. Os estudos de Pressley (2002) e Solé (2012) demonstram que leitores autônomos utilizam

estratégias antes, durante e depois da leitura. Acreditamos que mesmo as crianças que ainda não realizam a leitura de maneira convencional, podem por meio da leitura em voz alta realizada pelo outro e da atitude individual da visualização e experimentação do livro, ativar estratégias e produzir sentidos frente à atividade de leitura, elementos que procuramos destacar nas Oficinas de Estratégias de Compreensão realizadas com crianças da Educação Infantil.

7.2 OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES LEITORAS NA INFÂNCIA.

Um livro é suspense...
...E calafrios
Um livro faz você crescer!
Ler um livro é um bom jeito de compartilhar...[...]
(LEGEAY, 2011)

Pensar o trabalho com as estratégias de compreensão leitora na infância não significa prescrever um passo a passo para ser reproduzido na escola. Longe disso, compreendemos a criança como sujeito histórico de direitos, desejos e necessidades (BRASIL, 2009). Pensar o desenvolvimento de atitudes leitoras na criança pequena, nesta perspectiva, é vislumbrar a leitura como ato de compreender a intenção de comunicação do outro. Para isso, a organização dos tempos, espaços e relacionamentos para o compartilhar literário na infância se fundamenta em criar necessidades de conhecer, pensar, dialogar a partir do objeto livro.

Nesse intuito, desenvolvemos as oficinas literárias “Pequeno Leitor”, que se revelaram como possibilidade de aproximação das crianças com a literatura e com as estratégias de leitura. Os resultados do instrumento de avaliação de estratégias de compreensão revelaram diferenças significativas entre o grupo experimental e grupo controle, sendo que as crianças que participaram da proposta interventiva ativaram diferentes estratégias em suas respostas. As transcrições de trechos das oficinas, evidenciam ainda, a relevância de uma proposta interventiva que respeite o tempo da infância e as atitudes leitoras em formação.

Porém, antes de iniciar propriamente dita esta discussão, consideramos importante esclarecer que a cultura escrita não é a atividade mais importante na Educação Infantil, mas faz parte do conjunto de atividades humanas

vivenciadas pelas crianças desde o nascimento e por isso não deve ser negada a elas (SOUZA; MELLO, 2017). Entre as atividades cruciais para o desenvolvimento na infância, destacamos a expressão por meio das múltiplas linguagens, o desenho, fala, movimento, música, os gestos, ouvir, contar histórias, e principalmente as brincadeiras de papéis sociais, atividade principal na infância (de 3 a 6/7 anos), que mais afetam o psiquismo da criança nesse período.

As atividades destacadas acima nada têm a ver com práticas simplistas, pois a gênese da atividade de brincar se dá a partir do repertório de vivências da criança. As ações como ouvir histórias e leituras compartilhadas que refletem a vida humana, descrevem comportamentos, relacionamentos, podem ampliar os temas das brincadeiras de papéis protagonizadas pelas crianças e conseqüentemente o desenvolvimento de funções psíquicas como: a atenção, linguagem, percepção, memória, imaginação e pensamento (ABRANTES, 2011; GOBBO, 2018). A imaginação enriquecida com os temas das narrativas: monstros, bruxas, cavaleiros, produzem ideias que criam necessidades para a ativação da memória, na busca por uma teia de significados. Por meio do faz de conta, a criança vivencia sua forma de ser e estar no mundo, expressando sentimentos, ideias, necessidades. A situação imaginária dá sentido às ações das crianças e possibilitam que a imaginação possa tomar forma (MARCOLINO, 2013; MODESTO SILVA, 2019).

Para criar um ambiente de leitura estratégico, precisamos garantir interações respeitadas nas quais as crianças não tenham medo de falar, mas que possam expressar suas opiniões e pensamentos (HARVEY; GOUDVIES, 2017). Para isso, precisamos garantir que as crianças tenham oportunidades diárias de ler, ouvir histórias, manipular materiais escritos (ARENA, 2010a; 2010b; GIROTTO; SOUZA, 2016; VALIENGO; SOUZA, 2016).

Nas respostas dos professores participantes da pesquisa, observamos que as práticas pedagógicas de leitura ainda não contemplam todas as crianças na oportunidade de escolher um livro para manusear a partir de suas preferências (95,8%), para levar para casa (54,9%) ou para ser lido pelo professor (81,7%). Porém, o professor, como parceiro experiente, pode encorajar as crianças à experimentação e expressão de suas curiosidades. As práticas pedagógicas que promovem estratégias de pensamento auxiliam a criança, desde a infância, desenvolver atitudes leitoras.

Ter autonomia para escolher um livro para ser visualizado ou lido por um adulto já pressupõe uma atitude leitora, visto que nós adultos selecionamos livros a partir de nossos interesses e objetivos pessoais (BAJARD, 2007; FOUCAMBERT, 2008; SOLÉ, 2012). Por que teria que ser diferente com as crianças pequenas? Durante ou depois a experimentação individual, podemos propor um diálogo em que as crianças podem compartilhar como elas escolhem os livros, seja pelas imagens, pela capa, pelo autor, por uma pista interessante, pelo tamanho, pelo formato, pela textura, pela recomendação de um amigo. O professor como parceiro experiente, pode também compartilhar os motivos de suas escolhas.

Esse levantamento pode inclusive compor um quadro ou gráfico realizado coletivamente, em que as respostas podem ser registradas pelo professor e ficar à disposição das crianças para influenciar novos interesses e necessidades (HARVEY; GOUDVIES, 2017). Para melhor compreensão, cada resposta poderia vir acompanhada de ilustrações realizadas pelas crianças, possibilitando o acesso à pesquisa e a leitura da linguagem visual presente nos desenhos. A valorização da escrita, a partir das necessidades de registro criadas nas experiências, conta a história da turma e dão vida ao ambiente valorizando o trabalho da criança e suas produções (SOUZA; MELLO, 2017). Este levantamento permitiria ainda ao professor perceber os temas de interesse das crianças, tanto para escolher outros livros para compor a biblioteca da sala, como para ampliar o repertório de experimentação.

Além disso, a prática de leitura em voz alta, planejada com a finalidade de apresentar e mobilizar estratégias de compreensão, constitui-se possibilidade de contato com o universo dos livros e desenvolvimento de atitudes leitoras. Antes, durante e depois da leitura é possível utilizar diferentes estratégias para a produção de sentidos frente ao texto (SOLÉ, 2012). Harvey e Goudvies (2017) afirmam que o ensino de estratégias envolve sempre modelar, orientar e dar tempo para as crianças praticarem. O adulto, como modelo experiente para criança, demonstra como usa as estratégias, criando necessidades para que as crianças ativem seus próprios pensamentos. As crianças podem ainda realizar desenhos ou compartilhar suas ideias por meio de um diálogo com o grupo.

Na Educação Infantil destacamos como possibilidade a leitura compartilhada, em que todos podem coletivamente se conectar com o texto, ativar conhecimentos prévios, fazer perguntas, inferências, visualizar, destacar as ideias importantes e sintetizar. As estratégias de compreensão caminham em conjunto,

pois o leitor ativa uma variedade de estratégias para produzir sentidos frente ao texto. O professor, como leitor experiente, vai conduzindo por meio de perguntas que promovem o pensamento.

As perguntas para mobilizar aquilo que as crianças já sabem são a base para novos conhecimentos, já que a primeira condição para o pensamento é o conhecimento prévio. (SMITH, 2003). O ambiente pode promover a curiosidade e comunicar uma mensagem para as crianças, por meio das experiências “estéticas, cognitivas e criativas” que proporcionam, influenciando na produção de sentidos sobre o que é ler literatura, fortalecendo as relações entre as crianças e os livros, a partir da valorização do tempo e espaço para ler (ARIOSI; BARBOSA; MARTINS NETO, 2016).

A leitura visual do ambiente preparado para as mediações antecede a leitura verbal. Por meio de elementos da história, imagens, músicas e brincadeiras, auxiliamos as crianças a se conectarem com a temática da narrativa que será proposta e mobilizarem conhecimentos prévios, conexões, inferências. Como por exemplo na oficina de Perguntas ao texto, em que ao entrar na sala, as crianças já começaram a manipular os objetos dispostos no ambiente e perguntar: “A *história de hoje é sobre animais?*”, “*Sobre cachorro?*”. E assim, ao perceber a iniciativa das crianças e a experiência vivenciada por elas, podemos propor situações que as convidem para uma atividade de pensamento e de diálogo com o livro literário. Com a finalidade de apresentar e ampliar o contato com elementos da cultura humana, já que acreditamos que o desejo e o prazer são formados pelas vivências.

Está aí, uma importante atitude de nós, professores/as: criar nas crianças novos desejos e necessidades caprichando na forma como apresentamos as coisas para as crianças. Fazemos isso com a literatura, com a música, com a dança, com a culinária, com a pintura, com o teatro, com a ciência, com a história... com todos os objetos da cultura que apresentamos para a criança (MELLO, 2019, p. 98).

Todas as crianças podem participar ativamente e ampliar seus pensamentos nas Oficinas de Estratégias (HARVEY; GOUDVIS, 2017). Após a mobilização inicial, agora pela leitura em voz alta realizada pelo professor, que não propicia apenas a escuta, mas a investigação autônoma do livro, pouco a pouco as crianças podem responder às imagens, recursos e ideias do texto, mobilizando

diferentes estratégias. A mediação literária propicia simultaneamente duas práticas complementares: “Organiza a escuta do texto através da atuação de um mediador, abrindo acesso à ficção e propicia, em grupo ou individualmente, uma experimentação visual do livro, criando condições para o surgimento de atitudes de leitor” (BAJARD, 2007, p. 106).

Para isso, podemos entre outras ações, apresentar o título do livro, a capa e questionar o que a criança já sabe, qual seria o assunto da história, ou ainda relacionar o título com uma música, com outros livros, com o ambiente preparado, com as vivências, cores e sabores, mobilizando ao longo da leitura tudo que for possível para produzir sentidos (FOUCAMBERT, 1994).

A construção de sentidos começa a se desenvolver antes mesmo da proferição do escrito. Antes de entrar em contato com a narrativa, a criança pode ser encorajada a perceber como o autor e ilustrador constroem o livro por meio do formato do livro, da capa, da contracapa, da apresentação do autor e da dedicatória, percebendo um encadeamento dos elementos na constituição da narrativa. Esses elementos podem viabilizar perguntas, observação de detalhes em um levantamento inicial de hipóteses sobre a narrativa proposta (FARIA, 2004; MODESTO SILVA, 2019), conforme observamos nas Oficinas realizadas. Antes mesmo de iniciar o texto escrito, as crianças já realizavam perguntas quando lhes eram apresentados elementos de paratextos: “*Foi a Ruth Rocha que escreveu?*” “*Que nem a Ruth Rocha e a Mariana né!*”.

Convidamos as crianças a se conectarem com o texto, lembrando outros livros, personagens, situações, e assim, as crianças começam a fazer conexões entre o que elas escutam ou leem com o mundo à sua volta. As crianças podem fazer conexões: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo para se relacionarem com a narrativa e produzirem compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010). Já destacamos que cabe a nós, professores, criar nas crianças a curiosidade e o desejo de conhecer o livro que lhes são apresentados.

Para isso, o professor pode criar situações que possibilite interações com suas vidas, com os personagens e com o mundo à sua volta (DUKE; PEARSON, 2009; FLÓRIDA, 2002). Muito mais que oferecer respostas, o texto literário abre caminhos para diálogos e possibilita espaços para pensar sobre a vida, as relações, as diferentes formas de estar no mundo, em um processo interativo

entre as experiências das crianças e o texto escolhido para compartilhar (CARVALHO; BAROUKH, 2018).

Harvey e Goudvis (2017) afirmam que precisamos ensinar as crianças a pensarem para além das palavras, fazemos isso ao mobilizar todas as fontes disponíveis. Nas Oficinas “Pequeno Leitor”, durante a leitura em voz alta, as crianças eram convidadas a pensar, questionar, inferir, bem como relacionar seu pensamento a outras linguagens, como o desenho e a música, a fim de promover um envolvimento ainda maior. As perguntas durante a leitura demonstram às crianças que ler é um projeto de busca e de compreensão.

À medida que vamos apresentando o livro, as crianças precisam de tempo para se expressar, explorar, questionar, inferir, um tempo sem pressa, que permite observar lentamente e descobrir elementos desconhecidos até então (MELLO, 2019). Por isso, as Oficinas de estratégias se constituíram em uma possibilidade, a fim de superar práticas aligeiradas de contato com o livro literário, bem como as “tarefas de leitura” tão mencionadas pelas crianças e vivenciadas na Educação Infantil, como a utilização do livro como pretexto para apresentar palavras, letras, sons.

Concordamos com Harvey e Goudvis (2017, p. 18) que “as perguntas abrem as portas para a compreensão”. Antes, durante e depois da leitura, podemos mostrar para as crianças como questionar as ideias, o autor, a narrativa, os personagens, não simplesmente respondendo perguntas literais elaboradas pelo professor. Algumas perguntas abertas como: O que o autor quer dizer? O que isso te faz pensar? De onde você tirou essa ideia? O que gostaria de perguntar para o autor? O que você acha que vai acontecer? podem encorajar a discussão. Para promover um ambiente ainda mais convidativo, podemos inserir recursos como quadros âncoras, dados com perguntas, roletas literárias, elementos que convidem para o pensar.

Esse movimento requer a estratégia de visualização, que ao longo do livro pode ser mobilizada pela criança ao observar detalhes para compreender a narrativa ou criar suas próprias imagens mentais a partir de trechos específicos, relacionando com cheiros, sabores, imagens de outros livros, um convite para mobilizar diferentes sentidos. Para esse momento, estratégias como a utilização de diferentes linguagens como o desenho, a escuta de uma música, a apreciação de uma fotografia, de obras de arte, o convite para a imaginação podem contribuir para

o enriquecimento da prática de visualizar para além do texto ampliando as possibilidades de compreensão (FLÓRIDA, 2012; GIROTTO; SOUZA, 2010; HARVEY; GOUDVIS, 2017).

O convite para pensar sobre a matéria visual, presente por exemplo na 2ª capa do livro “Não”, mediado na oficina do perguntar, instaura oportunidades de investigação e produção de sentidos, que podem ser ampliadas através de perguntas como: O que você está vendo? O que a imagem lembra você? O que você está pensando? O que você acha do personagem da imagem? O que acha que vai acontecer? Por quê? Perguntas como estas permitem uma visualização que um olhar superficial não poderia revelar.

Em conjunto com as estratégias mencionadas, as crianças podem ir além do texto explícito ao ativar a estratégia de inferência, pois ao relacionar seus conhecimentos com a narrativa textual e visual, as crianças constroem hipóteses e tiram conclusões. Os quadros âncoras construídos a partir das hipóteses levantadas nos dão pistas sobre os pensamentos das crianças (FLÓRIDA, 2002; HARVEY; GOUDVIS, 2017; MCLAUGHLIN, 2003) e permitem ao professor apresentar questionamentos para ampliar suas ideias, como por exemplo: O que vai acontecer agora? Por que acha isso? O que te faz pensar essa história? Desta forma se constrói um caminho que viabiliza tempo para as interações e o levantamento de hipóteses que poderão ser ou não confirmadas ao longo do texto.

Desse ponto de vista, se os leitores experientes realizam previsões, perguntas, são seletivos, esclarecem dúvidas ao longo da leitura, relacionam informações, destacam ideias principais e podem sintetizá-las (PRESSLEY, 2002), acreditamos que as crianças podem fazer este mesmo movimento em algum nível. Ao longo da leitura em voz alta e ao final dela, podemos compartilhar com as crianças as ideias principais, convidá-las a observar os detalhes que compõem a narrativa. Histórias que somam detalhes na composição de uma grande ideia contribuem para a estratégia de sumarização e síntese. Perguntas como: O que tem na capa do livro? Como era mesmo o título da história? Quais são os personagens principais? Quais são as partes mais importantes dessa história? Por que acha que são essas? Como você faz para lembrar das partes mais importantes? O que acontece no final da história? podem auxiliar na construção de sentidos e compreensão da história (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Assim, ao final de cada leitura compartilhada, percebemos que é possível usar um repertório de estratégias de pensamento que se complementam simultaneamente. Uma prática pedagógica que se preocupa com a formação de atitudes leitoras desde a pequena infância, mobiliza tudo quanto é possível para a produção de sentidos frente ao texto escrito.

Percebemos durante as oficinas propostas, a maior parte das crianças ativas em sua integralidade (corpo, mente e emoção) (MELLO, 2019) na criação de necessidades demonstradas por elas em suas falas, no desejo de compreender os personagens, o enredo, no compartilhar de suas experiências movidas por motivos reais que as levaram ao diálogo com a narrativa compartilhada e com o restante da turma.

Nesse momento, reconhecemos as interações que as crianças experimentam e estabelecem, o quanto se expressam com o corpo todo, em um movimento curioso de ver, ouvir, falar, mexer e remexer, assim, apreendem e expressam o mundo (OSTETTO, MELO, 2019). Estas percepções ficam evidentes nas constantes conexões realizadas pelas crianças com suas vidas, com outros livros, situações, no diálogo tecido a cada análise visual, nos questionamentos realizados durante a mediação, na criação de hipóteses e nas sínteses realizadas pelas crianças.

Depois da leitura, as Oficinas tiveram como objetivo re/visitar o objeto livro, retomar o quadro pensar para analisar as hipóteses levantadas e destacar os aprendizados, realizar recontos e sínteses das narrativas, compartilhando com os demais colegas. Ao final, as propostas de brincadeiras ou outras atividades produtivas como elaborar máscaras coloridas, elaborar os próprios monstros ou escrever seu próprio livro, buscaram conectar às crianças novamente com a narrativa e proporcionar experiências para que pudessem se expressar, ampliando seus repertórios de vivências.

Nas entrevistas diagnósticas realizadas antes e depois das oficinas literárias, as crianças que participaram da intervenção apresentaram médias superiores na avaliação do uso de estratégias de compreensão. As respostas finais do instrumento de avaliação demonstram que o Grupo Controle manteve uma frequência maior no nível 1 da rubrica de pontuação, enquanto o grupo interventivo com variações maiores de 2 a 5. A professora da turma relata ainda o desenvolvimento da fala, expressão dos pensamentos, percepção visual e

necessidades de dialogar com os livros, aspectos observados por ela durante e após a realização das oficinas com o grupo interventivo.

Dito de outra forma, as atitudes formadas nas crianças são produzidas nas experiências de um sujeito ativo. Desse modo, a formação de atitudes leitoras requer situações reais com a leitura e com o objeto livro: instigar nas crianças a experimentação individual, o diálogo, a escolha de um livro para visualizar ou para ser lido pelo outro, ver o adulto lendo com entusiasmo, compartilhando pensamentos antes, durante e depois da leitura, são práticas que criam motivos para o desejo de ler. Para isso, as estratégias de leitura podem e devem estar presentes em todos esses momentos (SOLÉ, 2007). Ao experimentar cada estratégia a criança começa a perceber que ler é dialogar (FOUCAMBERT, 2008; SMITH, 2003).

Aprendemos com Adélia Prado a necessidade de produzir no outro o desejo pelo conhecimento. “Não quero a faca, nem o queijo. Eu quero a fome!”. A fome nesse sentido, coloca em atuação o pensamento. Destacamos assim, que é possível propor situações que criem necessidades de pensamento nas crianças, práticas leitoras em que as crianças possam ativar conhecimentos prévios, fazer inferências, visualizar, questionar, destacar ideias e sintetizar, conectando-se aos livros e uns aos outros. Frente a essa proposta, precisamos repensar as propostas da leitura na Educação Infantil como aquelas que podem provocar a fome, traduzida aqui na necessidade de ler.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Um livro é como fazer uma viagem maravilhosa.
Um livro é a voz de alguém.
Este livro foi feito por uma pessoa como você.
Quel tal fazer um livro você também?
(LEGEAY, 2011)

Criar necessidades de ler, experimentar uma “viagem maravilhosa” por meio da literatura, diz muito das relações que os professores e as crianças ocupam nas vivências propostas na pré-escola. Uma concepção de infância como um período rico em possibilidades, em que a criança aprende e se desenvolve a partir das relações com o universo que a rodeia, pressupõe ações pedagógicas que se preocupem com a aprendizagem e desenvolvimento humano desde a pequena infância. Nesta perspectiva, o objetivo principal desta tese foi compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras desde a infância. Todo o trabalho tecido até aqui nos faz pensar que é possível ampliar os repertórios das crianças com propostas que respeitem o tempo da infância e impulsionem a formação do pequeno leitor na Educação Infantil.

Inicialmente, buscamos a partir dos estudos da teoria cognitiva compreender as estratégias que são mobilizadas por leitores experientes antes, durante e depois da leitura. Essas estratégias têm como base os estudos da metacognição, ou seja, o movimento que se realiza para se tomar consciência dos processos cognitivos e assim, monitorar a própria compreensão. Assim, a partir da metodologia norte-americana que se propõe em apresentar as estratégias de leitura para o leitor iniciante, buscamos ressignificar esta prática para pequenos leitores, aqueles que ainda não realizam a leitura de forma convencional.

Sabemos que a criança pequena ainda não tem o domínio consciente dos próprios processos psicológicos (metacognição), porém acreditamos que as práticas pedagógicas de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da atenção, memória, pensamento, imaginação, bases fundamentais para a formação de atitudes leitoras. Para isso, contamos com as contribuições da teoria histórico-cultural, que vai nos indicar que antes de ser interna, qualquer atitude é vivida coletivamente e à medida que a criança experimenta vai internalizando e se apropriando.

Pensar na formação de atitudes leitoras na infância em uma perspectiva desenvolvente é mobilizar o pensamento das crianças de forma cada vez mais elaborada, e para isso concordamos com Harvey e Goudvis (2017) ao afirmarem que as perguntas abrem portas para o pensamento e compreensão. Nesse caminho, lançamos mão das estratégias de compreensão para direcionar todo o trabalho proposto com as crianças ao longo dessa pesquisa, a fim de contribuir para o envolvimento ativo das crianças antes, durante e depois da leitura compartilhada, criando necessidades de pensamento por meio dos conhecimentos prévios, conexões, inferências, perguntas, discussões, já que ler, é mobilizar tudo que se conhece.

Para isso, defendemos o livro literário como objeto cultural que expressa ideias e que permite à criança estabelecer relações com outros tempos, espaços, situações, mobilizando todos os sentidos e a capacidade de dialogar com o autor. Nos contrapomos assim, às práticas que reduzem a atitude leitora, a exercícios em livros didáticos, reprodução de palavras, sons, letras soltas, afastando as crianças da experimentação, apreciação, expressão, imaginação, que se dá no encontro com as múltiplas linguagens, entre elas a literatura.

Para responder à questão problematizadora da pesquisa: Como as estratégias de leitura podem se constituir elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras desde a Educação Infantil?, realizamos entrevistas, avaliação inicial e avaliação final de estratégias de compreensão com 36 crianças integrantes de duas turmas de Educação Infantil (Pré II), com idade média de 5 e 6 anos. Uma turma (16 crianças), constituiu o grupo controle e, a outra turma (20 crianças), o grupo interventivo, participando de Oficinas Literárias. Ao mesmo tempo, participaram 71 professores que atuam na Educação Infantil, respondendo questionário online, com o objetivo mapear e analisar suas ações quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura literária em voz alta.

Os resultados quantitativos da pesquisa, articulados à dimensão qualitativa de análise, demonstraram que possibilitar vivências com o livro literário é de extrema relevância para a formação de atitudes leitoras, sendo muitas vezes a escola o único espaço no qual a criança terá possibilidade de experimentar esse objeto cultural, conforme demonstram os dados das entrevistas realizadas com as crianças. Observamos ainda, que as vivências literárias na infância se tornam fonte para as brincadeiras de faz de conta, atividade guia da criança na Educação Infantil.

Ao se relacionar com a narrativa, personagens e situações a criança amplia suas vivências e se apropria de novos argumentos que podem ser incorporados no brincar.

Porém, tanto as crianças como os professores ainda relatam que muitas vezes a leitura literária tem sido utilizada como pretexto para o ensino de valores, normas ou para tarefas com sons e letras, o que promove um distanciamento da linguagem estética veiculada pelo livro e inviabiliza a compreensão da função social da leitura e da escrita. Assim, na busca por criar necessidades promotoras de pensamentos nas crianças, as Oficinas “Pequeno Leitor” se constituíram de vivências com cada uma das estratégias de compreensão estudadas nessa pesquisa. Para cada Oficina escolhemos um título temático, a partir da estratégia a ser privilegiada nas ações com as crianças, como: lembrar, olhar, conectar, adivinhar, perguntar, observar e compartilhar. As crianças puderam ir construindo um repertório de estratégias que foram incorporadas umas às outras para a produção de sentidos.

A escolha de cada livro literário, bem como as ações mobilizadas junto às crianças antes, durante e depois da leitura compartilhada, tiveram como objetivo evidenciar as diferentes estratégias. Porém, destacamos que a proposta interventiva com as oficinas se constituiu em um curto espaço de tempo. Para que todas as estratégias sejam realmente incorporadas pelas crianças e na vida humana torna-se necessário um trabalho que percorra toda a escolaridade, respeitando as especificidades do desenvolvimento humano em cada etapa.

Assim, ressaltamos que as Oficinas propostas com as estratégias de leitura não são de forma alguma prescritivas, mas podem contribuir para que cada professor organize tempos, espaços e experiências para o compartilhar literário, com o objetivo de criar necessidades de dialogar com o livro. Observamos que as interações, as conexões com a vida, com outros livros, as perguntas e hipóteses vão conduzindo a criança para a compreensão da narrativa.

Relacionamos estes aspectos às vivências oportunizadas junto às crianças, o contato com a linguagem por meio das riquezas culturais como a música, literatura infantil, as brincadeiras e outras que não foram objeto de pesquisa nesse trabalho, mas que também são capazes de promover o desenvolvimento das crianças pequenas, tais como as cantigas de roda, o teatro, a dança, a contação de histórias e tantas outras que podem tornar a escola da infância um espaço de

múltiplas e ricas vivências.

Mesmo com um período curto de duração, as Oficinas com as crianças demonstraram o quanto as trocas e os processos vividos coletivamente podem promover o desenvolvimento de atitudes leitoras na pré-escola. Avaliar as estratégias de compreensão não teve como intuito divulgar ações com fins em si mesmas, como tornar a criança “mais inteligente” ou mais “competente”, mas observar as atitudes leitoras em desenvolvimento desde a infância. Entre as atitudes, destacamos a possibilidade de demonstrar preferências frente aos livros, atribuir sentidos ao material escrito, às imagens, compartilhar os pensamentos por meio dos conhecimentos prévios, realizar conexões com suas vidas, com outros livros, com o mundo ao seu redor, criar hipóteses, criar imagens mentais, fazer perguntas para compreender, destacar ideias importantes e recontar como forma de síntese. Defendemos nesta tese que as ações coletivas antes, durante e depois das práticas de leitura literária, formam atitudes leitoras e criam necessidades de ler individualmente. Assim, cabe à escola criar condições para que as crianças experimentem e façam uso de suas atitudes leitoras em desenvolvimento.

No encontro entre as teorias, crescemos em aprendizado, desenvolvimento e possibilidades. Concluímos a tese, mas não a reflexão, esta precisa constantemente se renovar e criar caminhos que ultrapassem os espaços escolares. Assim, as ações organizadas na pré-escola não podem ter um fim em si mesmas, mas se ampliam na medida que buscam contribuir para as mudanças que queremos vivenciar na vida e na sociedade. Um mundo em que as crianças são respeitadas como sujeitos de direitos, que podem se apropriar de modos de pensar cada vez mais complexos. Portanto, esperamos que esta pesquisa se constitua como um convite para outros estudos, propostas e trajetórias possíveis. As questões que nos moveram e nos conduziram a esse encontro pousam aqui de alguma forma, mas já com o desejo de alçar novos voos.

Alheias e nossas as palavras voam.
Bando de borboletas multicores, as palavras voam
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas, as palavras voam.
Voam as palavras como águias imensas.
Como escuros morcegos como negros abutres, as palavras voam.
Oh! alto e baixo em círculos e retas acima de nós, em
redor de nós as palavras voam.
E às vezes pousam. (Cecília Meirelles, 2013, p. 99)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Doutorado em Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo: 2011.

AKURI, J. G. M. Literatura infantil e estratégias de leitura: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano das crianças. In: SOUZA, R. J de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs.). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Ed. Copiart, v. 1, 2017. p. 1-17.

ALMEIDA JÚNIOR, A. T. de. **Estratégias de compreensão leitora por alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza**. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14810>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALMEIDA, C. L. P. de. Análise das estratégias de leitura de professores da 4ª série do ensino fundamental, sob a perspectiva interativa. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/16580>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALTÉS, M. **Não!**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

ALVES, E. V. D. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/14503>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALVES, G. F. **As práticas docentes de estratégias de leitura na Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4022>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALVES, K. F. **Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1373>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ARAÚJO, I. de S. P. **Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8199>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. *et al* (orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010b. p. 13-44.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010a. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ARIOSI, C. M. F.; BARBOSA, G. A da S.; MARTINS NETO, I. A. Onde ler em voz alta-preparando o ambiente mediador. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado das Letras, p. 65-90, 2016.

AUERBACH, P.; MORAES O. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

ATHANS, S. K.; DEVINE, D. A. **Quality Comprehension: a strategic of reading instruction using read-along guides grades**. Newark: IRA, 2008.

BADDELEY, A. D. Working memory: Theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, 63, 1-29, 2012.

BADDELEY, A. D.; ALLEN, R. J.; HITCH, G. J. Binding in visual working memory: The role of the episodic buffer. **Neuropsychologia**, v.49, n.6, p.1393-1400. 2011.

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

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BALIVIERA, S. de C. M. **Estratégias de ensino de leitura: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14541>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARCELLOS, A. C. K. **Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de alunos na 4. série do ensino fundamental**. 2007. 153 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90058>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARONE, D. M. **Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers**. Guilford Press, 2011.

BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar**: concepções e práticas. 2013. 157 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99646>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BERNARDI, M. C. **Estratégias de ensino da leitura**: caminhos para a compreensão global do texto. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14539>. Acesso em 27 abr. 2021.

BORGES, A. P. B. **O ensino das estratégias de leitura na sala de aula**: da intervenção pedagógica à progressão das habilidades leitoras. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8929?locale=pt_BR. Acesso em: 27 abr. 2021.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. F. B. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes em Ação**: qualidade no dia a dia da Educação Infantil. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá/ MEC/ UNICEF, 2015.

BUCHLER, A. A. O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/678>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BUZETTI, M. C. **Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3063?show=full>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BZUNECK, J.A. Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A (orgs.). **Aprendizagem**: Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.

17-54.

CAMPOS, P. A. S. **Já leu um livro hoje?: estudo da relação entre comportamentos de leitura e a memória operatória.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2018.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1- 8, 2020.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** Panda Educação, 2018.

CAVALCANTI, J. L. **Fábula na sala de aula: estratégias para a compreensão leitora.** 2016. 99f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_97b13d628c0862d699cc0617d7b88979. Acesso em: 2 abr.2021.

CHARTRAND, L. **O monstro que adorava ler.** São Paulo: Edições SM, 2015.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, J. da S. S. **Leitura literária: estratégia para formar leitores de folhetos de cordel.** 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.

COSTA, K. R. da. **Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6. ano de Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio-MG.** 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_0ab7e9fe0a8c1b2e5ee999de20075f31. Acesso em: 27 abr. 2021.

COSTA, Y. K. M. **Luís Camargo, um autor-ilustrador e estratégias de leitura: em foco a formação de crianças leitoras.** 2018. 104f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Marília, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154595>. Acesso em: 27 abr. 2021.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1981.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvidor**: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libânio e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. Prefácio. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

DIAS, R. G. **A promoção de estratégias metacognitivas no ensino da leitura**: uma investigação com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. 2003. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84861>. Acesso em: 27 abr. 2021.

DIESEL, A. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado), Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1198>. Acesso em: 2 abr.2021.

DIÓGENES, J. P. P. **A Andaimagem como estratégia de desenvolvimento da leitura crítica de alunos da 1ª série do ensino médio**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86733>. Acesso em: 25 mar. 2021

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. **Journal of education**, v. 189, n. 1-2, p. 107-122, 2009.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In. SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1969b. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FELICIANO, C. Q. B. **Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente**

digital. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/422>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FERNANDES, G. F. G. **A ação docente**: possibilidades do ato de ler na Educação Básica. 2017.166fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FLORIDA, **K-12 Reading Endorsement REESOL Bundle Inservice Training – Comprehension**. Just Read, Florida! Florida, 2002. Disponível em: <https://literacyleader.com/sites/default/files/Just%20Read%20Florida%20-%20Comprehension%20-%20Handouts.pdf>. Acesso em 15 dez. 2020.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Mafre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GALVÃO, A. M. de O. Leitura em voz alta. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>. Acesso em: 21 ago. 2020.

GANSKE, K. Active Thinking and Engagement: Comprehension in the Intermediate Grades. In: GANSKE, K; FISHER, D. (Edt) **Comprehension Across the Curriculum Perspectives and Practices K-12**. Guilford Press, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015.

GIROTTTO, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura**: a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016a.

GIROTTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016b.

GIROTTTO, C. G.G.S. SOUZA, R. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. de.; *et al.* (orgs.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. **Primeira infância e educação literária**: atos

embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. 2015. 28 f. Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Apresentação. In: GIROTTTO, C. G. G. S. G; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil** livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 7-10.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; SILVA, J. R. M.; Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista (UFU. Impresso)**, v. 19, p. 194-214, 2012.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

GOMES, M. A. M. **Compreensão auto-regulada em leitura**: procedimentos de intervenção. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

GRACILIANO, E. C.; MORAES, S. P. G. de. Ensino infantil: reflexões sobre a periodização como núcleo da organização do trabalho pedagógico. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 263-277, ago./dez. 2017.

GRACILIANO, E. C.; MELLO, A. A organização do ensino de histórias para crianças na educação infantil. In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. **Educação literária: infância, mediação e práticas escolares**. Tubarão, SC: Copiart, 2018.

GRIFFITH, P. L.; RUAN, J. What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In ISRAEL, S. E., BLOCK, C. C; Bauserman, K. L; KINNUCAN-WELSCH, K. (Eds.). **Metacognition in literacy learning**: Theory, assessment, instruction, and professional development (pp. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2008, p. 3-18.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding, engagement and building knowledge**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2017.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre a memória**. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2018.

JOLY, Maria C. R. A; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico - MAR. **Psic**, São Paulo, vol.9, n.2, p. 219-228, jul./dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000200010. Acesso em: 10 jan. 2019.

JOLY, Maria C. R. A.; BONASSI, J.; Dias, A. S.; PIOVEZAN, N. M.; SILVA, D. V. D. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). **Fractal, Rev. Psicol**, Niterói, v.26, n.1, p.223-242. jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922014000100016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

JUNGER, C. de S. V. Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira. In: TAVARES, K. C. do A. (org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 106-131

KEENE, E.O.; S. ZIMMERMANN. **Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy Instruction**. Portsmouth NH: Heinemann, 2007.

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KISSILEVITC, E. **Estratégias de leitura para uma sociedade da informação: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16514>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KLEIMAN, A. G. de. **Leitura: Teoria e Prática**. 9 ed. Campinas: Pontes. 2002.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A.R. *et al.* (orgs) **Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2005.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil** implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 129-148.

LAZARETTI, L.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134.

LEFFA, V. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra/ DC Luzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. PEREIRA, A. E. (orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEGEAY, C. **Para que serve um livro?** Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

LEITE, M. de J. C. F. **As atividades de leitura dos alunos do 9º do ensino fundamental:** reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora. 2014. 95f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_adc5fd9720c45298a055726402246af7. Acesso em 27 abr. 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010b. p. 59-84.

LIMA, E. A. de. Trabalho Pedagógico na Educação Infantil em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. de L. M.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (orgs). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2017.

LIMA, K. C. P. de. **Revisitando as estratégias de leitura no ensino médio:** uma Proposta de intervenção. 2015. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8445?locale=pt_BR. Acesso em: 27 abr. 2021.

LIMA, M. de F. de O. **Análise das estratégias de leitura de alunos do ensino superior e seu reflexo na compreensão do texto.** 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/720>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (Org.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LOPES, M. C. C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o. grau:** uma proposta de intervenção. 1997. 177f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269276>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LUGLE, A. K.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista Educação**, Campinas, SP, v.20 n. 3, p. 187-199, set./dez. 2015.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 21-38.

MACIEL, A. G. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_2b5d36bf5fc7bb6a8ad659f6f870a8f3/Description. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/marcolino_s_do_mar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARTINHO, C da R. **Interação da criança com livro literário infantil: Estratégia para potencializar a leitura na 3a e 4a séries nas escolas moçambicanas do distrito de Kamubukwane**. 2016. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/141962>. Acesso em 27 abr. 2021.

MARTINS, G. V. **Estratégias metacognitivas de leitura na interação com contos: a percepção do discurso universal no texto literário**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19994>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 149-170.

MARTINS, J. F.; SOUZA, R. J. de.; AQUINO, K. A. de. Os modos de ler na infância: singularidades do ler, dizer e contar. In: DEBUS, E.; AZEVEDO, F. ; SPENGLER, M. L. P.. **Práticas de Formação Leitora: práticas de formação leitora**. Universidade do Minho, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2021. p. 78-89. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73762>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.); ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores

Associados, 2017. p. 13-34.

MCLAUGHLIN, M. **Guide comprehension in the primary grade**. International Reading Association, 2003.

MEDINA, G. B. K. **Aperfeiçoamento da leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento com o método fônico associado à estimulação das funções executivas e estratégias metacognitivas**. 2018. 228f. Tese (doutorado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57938>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MEIRELES, C. **As palavras voam**. 2 ed. Organização Bartolomeu Campos de Queiróz. São Paulo: Global Editora, 2013.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83- 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v.10, n.20, p.29-343. jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2019.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. G. S. G; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil** livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

MELLO, S. A. As Especificidades do aprender das crianças pequenas e o Papel da/o professor(a). In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M (Orgs). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 92-107.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e Ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MIGUEL, R. de A. B. J. **Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos**. 2019. 150f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/335794>. Acesso em: 14 jan. 2020

MIRANDA, H. de J. **Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente**. 2016. 206 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8227/6/Dissertacao_EstrategiasLeituralnstrumento.pdf. Acesso em 27 abr. 2021.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas**. São Paulo, Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: formação de memórias**. 2015. 240f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/402>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MOREIRA, A. E. Da C; OLIVEIRA, K. L. de.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação unisinos**, v. 20, n. 1, p. 106-116, 2016.

MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA, N. C. Processos Psicológicos Básicos: Memória. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Juiz de Fora, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, A. N. S. **Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores competentes**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22904>. Acesso em: 27 abr. 2021.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, K. L. de; LUCIO, P. S.; MIGUEL, F. K. Considerações Sobre a Habilidade de Compreensão em Leitura e Formas de sua Avaliação. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 20, n. 1, p. 69-77, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A.; SCACCHETTI, F. A. Evidências de validade para uma medida de estilos de aprendizagem. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 19, n.3, p. 159-175. 2017 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v19n3/v19n3a07.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: SANTA CATARINA. **Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica/Editora Ltda, 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em 27 abr. 2021.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

OSTETTO, L. M.; MELO, M. I. Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na Educação Infantil. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92372>. Acesso em 20 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. Apresentação. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.1-12.

PEARSON, P. D.; ROEHLER, L.; DOLE, J.; DUFFY, G. Developing expertise in reading comprehension. In. SAMUELS, S.J.; FARSTRUP, A.E. (Eds.), **What research has to say about reading instruction**, 2 ed., p. 145–199). Newark, DE: International Reading Association, 1992.

PEDERIVA, P.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Apresentação: Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PELÁ, C. **Leitura do gênero textual policial e estratégias do processo de**

referenciação. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA, E. P. P. **Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala da aula.** 2019. 135f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182014>. Acesso em: 27 abr. 2021

PEREIRA, R. H. T. **Estratégias do ensino de leitura utilizadas em sala de jovens e adultos do ensino médio.** 2004. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-858H2J>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PORTILHO, E.; DREHER, S A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 181-196, 2012.

PRADO JÚNIOR, H. P. **Monteconto: uma estratégia para a leitura literária.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_5adcc7ef5494f6b7ab88996eaebb5c96. Acesso em: 27 abr. 2021.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuel (Eds.), **What research has to say about reading instruction**, 3 ed., p. 291-309). Newark: International Reading Association, 2002.

PRESSLEY, M; WOLOSHYN, V., BURKELL, J.; CARIGLIA-BULL, T.; LYSNCHUNK, L.; MCGOLDRICK, J. A.; SCHNEIDER, B.; SNYDER, B. L.; SYMONS, S. **Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance.** 2 ed, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1995.

QUEIRÓZ, B. C. de. **Tempo de Voo.** São Paulo: Global Editora, 2020.

RANDI, J., GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In. ISRAEL, S. E., BLOCK, C. C; Bauserman, K. L; KINNUCAN-WELSCH, K. (Eds.), **Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2008. p. 19-39.

RESNICK, L. B. Comprehending and learning: Implications for a cognitive theory of instruction. In. MANDL, H.; STEIN, N. L.; TRABASSO, T. (Eds.), **Learning and comprehension of text.** Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1984. p. 431-443.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, A. E. M. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2018.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de; SILVA, G. F. De 1 a 3: A comunicação objetiva e os livros. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de S. (orgs.). **Literatura e Educação Infantil** livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

ROBERTO, M. do C. **O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada a formação de leitores proficiente**. 2014. 109f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_48a9a71a3aa6431967ba5566944cf7cd. Acesso em: 27 abr. 2021.

ROCHA, R. **Quem tem medo de Monstro?**. São Paulo: Salamandra, 2012.

ROCHA, R. Novas Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz. In: ROTH, O.; ROCHA, R. **Coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Salamandra, 2017

RODRIGUES, R. S.de S. S. **Estratégias de leitura com a ativação do conhecimento inferencial para a promoção da compreensão e interpretação leitoras**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89098>. Acesso em: 2 abr.2021.

RODRIGUES, S. de F. P. Estratégias de leitura—estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 111-130, 2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede. CD do Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Cenp/SEE-SP, 2004.

SCHARDOSIM, C. R. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. 2015. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158442>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, A. L. R. da; CHEVBOTAR, A. E. A. Os Bebês e os Livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de S. (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 57-84.

SILVA, E. J. da. **Estratégias de leitura na adolescência: perspectivas, desafios e alternativas**. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10480>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, F. S. **Estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás,

Catalão, 2016.

SILVA, J. F. D. da. **O ensino de estratégias de leitura no Programa Aluno Conectado:** o caso de um docente de Língua Portuguesa. 2014. 96f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12578>. Acesso em 27 abr. 2021.

SILVA, J. R. M. da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora:** uma proposta com livros de literatura infantil. 2014. 223 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108629>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MODESTO SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, M. R. da. **Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora:** proposta de sequência didática com base no gênero fábula. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20403>. Acesso em 27 abr. 2021.

SILVA, P. C. G. da. **A ironia nos textos publicitários:** estratégias de leitura para turmas do ensino médio. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8468?locale=pt_BR. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, Paulo R. P da. **Estratégias de leitura e a compreensão textual nas narrativas de enigma policial na promoção de letramento literário numa turma de oitavo ano do ensino fundamental.** 2019. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8440>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, Raquel S. de. **Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles:** contribuições metodológicas para o ensino de poesia. 2020. 195f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192166>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA, Silvana. M. da. **Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no ensino fundamental.** 2019. 90f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_991a0e569d6914a611152e51af266311

Acesso em: 27 abr. 2021.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

SOSSAI, M. A. **Um estudo em estratégias de compreensão leitora num curso de letras**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16595>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUSA, J. S. de. **A cultura dos causos populares: estratégias discursivas de leitura no Ensino Fundamental II**. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2017. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/210>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, C. M de. **Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AWVMVE>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 27 abr. 2017. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SOUZA, S. F. de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92255>. Acesso em 27 abr. 2021.

SOUZA, S. P.de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 f. Tese (doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110463>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, V. da S. **Estratégias metacognitivas de leitura**: um caminho para proficiência leitora. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_76db28f6bf784e3adea45b57e5048f7a.

Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n.4, dez. 2011. Disponível em:

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, R. A. M. de.; MELLO, S. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.199-215.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

TORRES, S. M. de A. **Leitura compartilhada: estratégias de mediação no letramento literário**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

VAGULA, C. K. B. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos**. 2016. 390f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137899>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VALIENGO, A.; SOUZA, S. P. de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTI, C. G. G S; SOUZA, R. J. de. (orgs). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 103-130.

VARGAS, J. C. **Os Recursos Semióticos em Vídeo-Resenhas de Booktubers como Estratégia de Incentivo à Leitura**. 2018. 258f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens), Universidade Franciscana, Santa Mara – RS, 2018.

VEREZA, S. C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, K. C. do A. (org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 13-25.

VIEIRA, D. C. **Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da aprendizagem autorregulada: uma intervenção pedagógica**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://quaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2805>. Acesso em: 2 abr. 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 103-118.

VOSNIADOU, S., PEARSON, P. D.; ROGERS, T. **What causes children's failures to detect inconsistencies in text?** Representation versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, v.80, p. 27-39. 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. In. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934),

1978.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuidores, S. A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A.R. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L.S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WEBB, S. **Viviana, a rainha do pijama**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra, 2016.

WOOD, A. **A casa sonolenta**. Tradução de Gisela Maria Padovam. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZAPOROZHETS, A.; MARKOVA, T. A. Principles of preschool pedagogy: The psychological foundations of preschool education. **Soviet Education**, v.25, n.3, p. 71-90, 1983.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**. v. 17, n.1, p. 1-53. mar. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis pelas crianças.

O PEQUENO LEITOR E O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: possibilidades para a formação da atitude leitora na infância

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**O PEQUENO LEITOR E O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:** possibilidades para a formação da atitude leitora na infância”, a ser realizada em “Andirá, Paraná na Escola Municipal Pingo de Gente”. O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades do ensino das estratégias de leitura para formação da atitude leitora na infância, a fim de desenvolver práticas mediadas que impulsionem a formação do pequeno leitor desde a Educação Infantil. A participação da criança é muito importante e ela se dará da seguinte forma: a criança participará de entrevista respondendo perguntas sobre leitura, literatura infantil e possíveis estratégias de leitura. Em seguida, poderá participar de uma oficina de leitura, realizando atividades que possibilitem mobilizar diferentes estratégias de leitura. Para a coleta de dados serão utilizados diário de campo, fotos, gravação das entrevistas e oficinas, sendo utilizados exclusivamente para esta e futuras pesquisas.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros de imagem e som serão utilizados para analisar as atitudes leitoras das crianças ao longo das entrevistas e oficinas.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados se referem ao desenvolvimento de práticas mediadas com estratégias de leitura que impulsionem a formação do pequeno leitor desde a Educação Infantil, bem como a produção e ampliação do conhecimento sobre as possibilidades da formação leitora na infância. Quanto aos riscos, caso haja algum desconforto ao responder às perguntas, o participante poderá informar à pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para os esclarecimentos de dúvidas. Se for o caso, será realizado encaminhamento para atendimento psicológico ou caso queira, poderá interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Rua João Américo Cambi, nº 45, Jardim Bela

Vista – Andirá, Paraná, telefone 43 99696-1824, e-mail geu_tc@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Andirá, 14 de junho de 2019.

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

RG:10.554.031-0

Eu, _____ (**colocar nome por extenso do responsável pelo participante da pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores**O PEQUENO LEITOR E O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: possibilidades para a formação da atitude leitora na infância**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O PEQUENO LEITOR E O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: possibilidades para a formação da atitude leitora na infância”**, a ser realizada em Andirá, Paraná. O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades do ensino das estratégias de leitura para formação da atitude leitora na infância, a fim de desenvolver práticas mediadas que impulsionem a formação do pequeno leitor desde a Educação Infantil. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário que engloba questões referentes as ações dos professores na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias “antes, durante e depois” da leitura. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados se referem ao desenvolvimento de práticas mediadas com estratégias de leitura que impulsionem a formação do pequeno leitor desde a Educação Infantil, bem como a produção e ampliação do conhecimento sobre as possibilidades da formação leitora na infância. Quanto aos riscos, estes são mínimos, tais como fadiga ou constrangimento em responder às perguntas. Se isso ocorrer, reforçamos que você pode desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para sua pessoa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Rua João Américo Cambi, nº 45, Jardim Bela Vista – Andirá, Paraná, telefone 43 99696-1824, e-mail geu_tc@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Andirá, 14 de agosto de 2019.

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

RG:10.554.031-0

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C - Entrevista Diagnóstica de Estratégias de Pensamento para compreensão e Rubrica de Pontuação com base em Keene e Zimmermann (2007).

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO PARA COMPREENSÃO:
PERGUNTAS**

No instrumento de avaliação das estratégias, as palavras/trechos adaptados/alterados estão indicados em negrito e as supressões em [...], tendo em vista que o instrumento será aplicado oralmente com crianças de 5 e 6 anos.

- As alterações realizadas nas nomenclaturas de Perguntas e rubricas **PENSANDO EM VOZ ALTA** para **CONHECIMENTOS PRÉVIOS**, **ESTABELECEndo IMPORTÂNCIA EM UM TEXTO** para **SUMARIZAÇÃO**; de **UTILIZANDO IMAGENS SENSORIAIS E EMOCIONAIS** para **VISUALIZAÇÃO** e de **SINTETIZANDO** para **SÍNTESE**, ocorreram tendo em vista a literatura utilizada na pesquisa.

ORIGINAL TRADUÇÃO JURAMENTADA (KEENE E ZIMMERMANN; 2007).	ADAPTAÇÕES/ SUPRESSÕES [...] REALIZADAS PARA PESQUISA
<p>Pensando em Voz Alta</p> <p>Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para o(s) aluno(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas. Professor(a):</p> <p>Depois de ler uma pequena parte do seu livro, pedirei que vocês escrevam (ou me contem) o máximo possível do texto que leram (ou que eu li para vocês em voz alta). O importante é que vocês prestem atenção e lembrem-se da história (ou texto), de forma que possam escrever (ou me contar) o que estavam pensando enquanto leram (ou li em voz alta).</p> <p>ESCOLHA UMA DAS OPÇÕES DE LEITURA ABAIXO, DEPENDENDO SE ESTIVER AVALIANDO INDIVIDUALMENTE OU A CLASSE COMO UM TODO, E SE VOCÊ ESTÁ AVALIANDO A COMPREENSÃO ORAL OU COMPREENSÃO ESCRITA.</p> <p>Você lerá em voz alta por cerca de dois minutos (alunos que estão sendo avaliados individualmente, mas lendo em voz alta) antes que eu peça para você parar.</p> <p>OU Você lerá em silêncio por cerca de três minutos (alunos que estão sendo avaliados individualmente, mas lendo em silêncio) antes que eu peça para você parar.</p>	<p>Conhecimentos prévios</p> <p>Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para a(s) crianças(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas. Professor(a):</p> <p>1. Depois de ler uma pequena parte do seu livro, pedirei que você me conte o máximo possível do texto que eu li para vocês em voz alta. O importante é que vocês prestem atenção e lembrem-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto li em voz alta.</p> <p>[...]</p>

<p>OU Vocês lerão em silêncio por cerca de cinco - sete minutos (leitura de toda a classe simultaneamente) antes que eu peça para vocês pararem.</p> <p>OU você irá me ouvir lendo em voz alta algumas páginas (individual ou toda a classe, para avaliar a compreensão oral).</p> <p>Após a leitura, você consegue escrever (ou me contar) qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido para compreendê-lo, e sobre o que você acha que se trata.</p> <p>Você consegue utilizar qualquer estratégia que conheça para ajudar-lhe a ler e compreender as palavras e ideias.</p> <p>Observação: Dê aos alunos mais jovens cerca de 2 minutos para que leiam de forma independente, 5-7 minutos a alunos mais velhos para que leiam de forma independente ou, se estiverem lendo em voz alta, identifique pontos lógicos de parada, aproximadamente a cada três ou quatro páginas em livros ilustrados e a cada três ou quatro parágrafos em textos mais longos.</p> <p>Professor(a): Agora, quero que você escreva (ou me conte) exatamente o que você estava pensando enquanto lia (ou li em voz alta). Lembre-se de escrever (ou me contar) o que você estava pensando enquanto lia (ou li em voz alta).</p> <p>Você consegue escrever (ou me contar) qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto o estava lendo (ou ouvindo), e sobre o que você acha que se trata. Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para ajudar-lhe a ler e compreender as palavras e ideias.</p> <p>Observação: Leia e pare, e repita o procedimento acima até ter lido texto suficiente para permitir que o aluno escreva/pense em voz alta (em geral, apenas duas vezes para leitura e duas vezes para resposta).</p>	<p>Professor(a): Agora, quero que você me conte exatamente o que você estava pensando enquanto li em voz alta. Lembre-se de me contar o que você estava pensando enquanto li em voz alta.</p> <p>2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto o estava ouvindo, e sobre o que você acha que se trata. Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para ajudar-lhe a ler e compreender as palavras e ideias.</p>
<p>Utilizando Esquema</p> <p>Instruções: Por gentileza, responda algumas perguntas sobre o que você pensa(m) enquanto lê (ou leio para você).</p>	<p>Utilizando Conexões</p> <p>Instruções: Por gentileza, responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando você lê (ou ouve), este texto lhe recorda de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Escreva (ou me conte) tudo o que a passagem lhe recorda, quaisquer conexões que você tenha. 2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, enquanto leitor, este autor ou este tipo de texto que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma essas conexões lhe ajudam a compreender melhor o texto? 3. O que você escreveu (ou me contou) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas se necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. Você acabou de escrever (ou me contar) sobre aquilo que este livro lhe faz recordar, seu esquema, conhecimento prévio ou conexões. O que você compreende sobre o texto agora que você não compreendia antes? b. Como foi que refletir/pensar sobre seu próprio esquema ou conhecimento prévio lhe ajudou a entender esse texto? c. De que forma o esquema, o conhecimento prévio ou conexões auxiliam um leitor a entender um texto durante a leitura? d. O que você diria a outro leitor sobre utilizar conexões ou esquema para compreender melhor um texto? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando você ouve, este texto lhe faz lembrar de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que <i>você lembra</i>. 2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, este autor ou este tipo de texto que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma isso te ajuda a compreender melhor o texto? 3. O que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas se necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. [...] b. [...] c. -De que forma as lembranças auxiliam um leitor a entender um texto durante a leitura? d. [...]
<p>Inferência</p> <hr/> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <p>1.</p>	<p>Inferência</p> <hr/> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p> <p>1.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Se você estiver lendo uma história, romance ou um texto narrativo (memórias, biografia etc.) responda a estas perguntas: <ul style="list-style-type: none"> a. O que você sabe, sente ou acredita dessa passagem que não está escrito diretamente no texto ou mostrado em alguma ilustração? b. Você consegue prever o que está prestes a acontecer nesta passagem? c. Por que você fez essa previsão? • Se você estiver lendo um texto informativo ou não-ficção, responda esta pergunta: <ul style="list-style-type: none"> a. Além do que você leu (ou li em voz alta) até agora, o que você acha que o autor quer que você saiba ou aprenda com esse texto? b. Existe alguma coisa da qual você tenha certeza sobre este texto, que não esteja diretamente no texto ou nas ilustrações? <p>2. O que você escreveu (ou me disse) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto?</p> <p>3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem):</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Você acabou de escrever (ou me falar) sobre suas inferências. O que você compreende sobre este texto agora que você não compreendia antes? b. Por que leitores compreendem melhor quando inferem? Por que os leitores deveriam inferir? c. O que você diria a outro leitor sobre inferência para compreender 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se você estiver lendo uma história, romance ou um texto narrativo (memórias, biografia etc.) responda a estas perguntas: <ul style="list-style-type: none"> a. O que você sabe, sente ou acredita dessa passagem que não está escrito diretamente no texto ou mostrado em alguma ilustração? b. Você consegue adivinhar o que está prestes a acontecer nesta passagem? c. Por que você fez essa previsão? <p>[...]</p> <p>2. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto?</p> <p>3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem):</p> <ul style="list-style-type: none"> a. [...] b. Por que leitores compreendem melhor quando tentam adivinhar? [...] c. [...] d. [...]
---	---

<p>um texto melhor?</p> <p>d. O que você percebe/percebeu sobre a maneira como esse autor ajuda seus leitores a inferir?</p>	
<p>Fazendo Perguntas</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais perguntas você fez, sobre o que você ficou imaginando enquanto você (ou eu) estava lendo este texto? Suas perguntas fizeram você pensar em outras perguntas? Caso tenham feito, quais foram elas? 2. Isso que você escreveu (ou me contou) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. Você acabou de escrever (ou me contar) sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo? b. O que você faz quando está lendo, e uma pergunta vem à sua mente? As perguntas ajudam você a compreender alguns tipos de texto melhor do que outros tipos? c. O que você diria a outro leitor sobre fazer perguntas para melhor compreender o texto? d. O que o autor deste texto faz para ajudar surgir perguntas em sua mente? 	<p>Fazendo Perguntas</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais perguntas você fez, sobre o que você ficou imaginando enquanto eu estava lendo este texto? Suas perguntas fizeram você pensar em outras perguntas? Caso tenham feito, quais foram elas? 2. Isso que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. Você acabou de me contar sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo? b. [...] c. [...] d. [...]
<p>Estabelecendo Importância em Textos</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há partes deste texto que você acredite ser mais importantes que outras? 	<p>Sumarização</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há partes deste texto que você acredite ser mais importantes

<ol style="list-style-type: none"> 2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes do texto você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante? 3. Há partes deste texto, as quais você acha que o autor considera mais importante? De que forma o autor faz você saber o que é mais importante? 4. O que você escreveu (ou me contou) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 5. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. Você acabou de escrever (ou me contar) sobre ideias, temas, palavras, imagens e outras partes importantes do texto. Como é que refletir sobre as partes mais importantes ajuda você a entender melhor o texto? b. Enquanto está lendo, você pensa ou faz alguma coisa que ajude a lembrar das partes importantes? c. O que você diria a outro leitor para ajudá-lo a decidir quais ideias são importantes? 	<p>que outras?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes do texto você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante? 3. Há partes deste texto, as quais você acha que o autor considera mais importante? De que forma o autor faz você saber o que é mais importante? 4. O que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 5. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. [...] b. Enquanto está lendo, você pensa ou faz alguma coisa que ajude a lembrar das partes importantes? c. [...]
<p>Utilizando Imagens Sensoriais e Emocionais</p> <hr/> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando você (ou eu) estava lendo o texto, você criava imagens ou ilustrações em sua mente? Escreva (ou me conte) tudo o que conseguir sobre as imagens em sua mente enquanto você (ou eu) estava lendo. 2. Quais detalhes da sua imagem não estão nas palavras ou imagens do 	<p>Visualização</p> <hr/> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando eu estava lendo o texto, você criava imagens ou ilustrações em sua mente? Me conte tudo o que conseguir sobre as imagens em sua mente enquanto eu estava lendo. 2. Quais detalhes da sua imagem não estão nas palavras ou imagens do livro? Me conte sobre imagens que você vê, ouve,

<p>livro? Escreva (ou me conte) sobre imagens que você vê, ouve, experimenta, toca, cheira ou sente em seu coração.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O que você escreveu (ou me disse) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. Você acabou de escrever sobre as imagens que cria em sua mente enquanto lê. Essas imagens lhe ajudam a entender melhor o texto? b. De que forma as imagens lhe ajudam a entender mais sobre o que você lê? c. O que você diria a outro leitor sobre criar imagens para melhor entender um texto? d. De que forma esse autor lhe ajuda a criar imagens? 	<p>experimenta, toca, cheira ou sente em seu coração.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem): <ol style="list-style-type: none"> a. [...] b. De que forma as imagens lhe ajudam a entender mais sobre o que você lê? c. [...] d. [...]
<p>Sintetizando</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se você tivesse que contar o texto que você acabou de ler (ou que eu li) a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? Você incluiria informações de outras fontes (textos/pessoas/experiências)? Se incluir, quais? 2. Quando estava lendo, você mudou a forma como pensava sobre o texto à medida que ia lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar? 3. O que você escreveu (ou me disse) faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar os alunos (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para 	<p>Síntese</p> <p>Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se você tivesse que contar o texto que eu li a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? [...] 2. Quando estava lendo, você mudou a forma como pensava sobre o texto à medida que ia lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar? 3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto? 4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante

<p>encorajá-los a seguir adiante conforme respondem):</p> <ol style="list-style-type: none"> Você acabou de me contar a forma como muda seu modo de pensar e contar aos outros sobre um texto quando o termina (sintetizando). O que você compreende sobre o texto que você não compreendia antes? O que você diria a outro leitor sobre síntese para melhor compreender o texto? O que esse autor faz para facilitar a sua síntese? 	<p>conforme respondem):</p> <ol style="list-style-type: none"> [...] O que você compreende sobre o texto que você não compreendia antes? [...] [...]
<p>RUBRICAS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO PARA COMPREENSÃO</p> <p>Observações para o Juiz avaliador: Para as rubricas as únicas alterações se referem à nomenclatura de Rubrica ESTABELECENDO IMPORTÂNCIA EM UM TEXTO para Rubrica SUMARIZAÇÃO; de Rubrica UTILIZANDO IMAGENS SENSORIAIS E EMOCIONAIS para Rubrica SUMARIZAÇÃO e de Rubrica SINTETIZANDO para Rubrica SÍNTESE, tendo em vista a literatura utilizada na pesquisa. Outras supressões, encontram-se indicadas [...]</p>	
<p>Instruções gerais para utilizar as rubricas "ACTS"</p> <ol style="list-style-type: none"> Comece a avaliação pedindo ao/à aluno/a que classifique em uma escala de 1 a 10 (não sei coisa alguma sobre essa seleção ou tópico, 10 sei muito sobre esta seleção ou tópico) e/ou peça a ele/ela que diga tudo o que eles acreditam saber sobre essa seleção ou tópico antes de lerem. Tome nota do conhecimento prévio do/a aluno/a abaixo. Ao fazer perguntas, não hesite em auxiliar o(s) aluno(s) reafirmando a pergunta ou dizendo: "Certifique-se de dizer/escrever tudo o que você puder pensar" ou "O que mais você consegue dizer/escrever?". Quando estiver pronto(a) para analisar as respostas dos alunos, é provável que você queira atribuir uma nota à resposta de cada pergunta antes de atribuir uma pontuação total com base em todas as perguntas. Sinta-se à vontade para considerar a quantidade de conhecimento prévio dos alunos ao dar notas, e atribuir sinais positivos (+) ou negativos (-) conforme julgar apropriado. 	<p>Instruções gerais para utilizar as rubricas "ACTS"</p> <ol style="list-style-type: none"> [...] Ao fazer perguntas, não hesite em auxiliar a(s) crianças(s) reafirmando a pergunta ou dizendo: "Certifique-se de dizer/escrever tudo o que você puder pensar" ou "O que mais você consegue dizer/escrever?". Quando estiver pronto(a) para analisar as respostas das crianças é provável que você queira atribuir uma nota à resposta de cada pergunta antes de atribuir uma pontuação total com base em todas as perguntas. Sinta-se à vontade para considerar a quantidade de conhecimento prévio das crianças ao dar notas, e atribuir sinais positivos (+) ou negativos (-) conforme julgar apropriado. <p>Descrição ou classificação do conhecimento prévio</p>

Descrição ou classificação do conhecimento prévio	
<p>Rubrica PENSANDO EM VOZ ALTA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados do texto. 2. Pensamentos desconectados, mais relacionados às imagens, elementos gráficos ou título do que ao texto. A resposta é mínima ou relacionada ao texto de forma superficial. 3. Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do texto de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas (nível da palavra ou texto) durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada. 4. Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no texto; inferir; identificar conexões entre eventos do texto e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu ou escutou [o texto]. 5. Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a compreensão. O/A aluno/a pode falar sobre as implicações do texto em outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc.) <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação: Pensando em Voz Alta: Pontuação Geral Pensando em Voz Alta – Segunda avaliação (se houver): Pontuação Geral</p>	<p>Rubrica PENSANDO EM VOZ ALTA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados do texto. 2. Pensamentos desconectados, mais relacionados às imagens, elementos gráficos ou título do que ao texto. A resposta é mínima ou relacionada ao texto de forma superficial. 3. Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do texto de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas (nível da palavra ou texto) durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada. 4. Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no texto; inferir; identificar conexões entre eventos do texto e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu ou escutou [o texto]. 5. Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a compreensão. A criança pode falar sobre as implicações do texto em outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc.) <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação: Pensando em Voz Alta: Pontuação Geral Pensando em Voz Alta – Segunda avaliação (se houver): Pontuação</p>

<p>Utilizando a rubrica ESQUEMA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/conexão esquemática. 2. Consegue falar sobre aquilo que o texto o/a faz recordar, mas não consegue explicar; a referência ao esquema pode estar relacionada ao texto de forma superficial apenas. 3. Relaciona seu próprio conhecimento/experiência ao texto, a conexão não aprimora o significado do texto, pode estar relacionado a ilustrações ou elementos gráficos ou a detalhes sem importância, compreende a essência, mas não utiliza o esquema para aprofundar a compreensão. 4. Expande a interpretação do texto utilizando o esquema, pode discutir o esquema relacionado ao autor ou à estrutura textual, pode estabelecer várias conexões ou utilizar o esquema para especular acerca dos significados implícitos. 5. Explica como o esquema enriquece a interpretação do texto; fala sobre a utilização do esquema para aprimorar a interpretação e compreensão de outros textos; as conexões vão além da experiência de vida e do texto imediato, estabelece conexões com contextos além do livro. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Utilizando Esquema: Pontuação Geral</p>	<p>Geral.</p> <p>Utilizando a rubrica ESQUEMA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/conexão esquemática. 2. Consegue falar sobre aquilo que o texto o/a faz recordar, mas não consegue explicar; a referência ao esquema pode estar relacionada ao texto de forma superficial apenas. 3. Relaciona seu próprio conhecimento/experiência ao texto, a conexão não aprimora o significado do texto, pode estar relacionado a ilustrações ou elementos gráficos ou a detalhes sem importância, compreende a essência, mas não utiliza o esquema para aprofundar a compreensão. 4. Expande a interpretação do texto utilizando o esquema, pode discutir o esquema relacionado ao autor ou à estrutura textual, pode estabelecer várias conexões ou utilizar o esquema para especular acerca dos significados implícitos. 5. Explica como o esquema enriquece a interpretação do texto; fala sobre a utilização do esquema para aprimorar a interpretação e compreensão de outros textos; as conexões vão além da experiência de vida e do texto imediato, estabelece conexões com contextos além do livro. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Utilizando Esquema: Pontuação Geral</p>
<p>Rubrica INFERÊNCIA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p>	<p>Rubrica INFERÊNCIA</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/inferência. 2. Tenta fazer uma previsão ou chegar a uma conclusão imprecisa, minimamente relacionada ao texto ou não substanciada com informações de texto. 3. Chega a conclusões ou faz previsões sobre conteúdo não diretamente declarado no texto, usando algum esquema; compreende a essência do texto, mas as inferências são razoavelmente seguras (óbvias). 4. Desenha a conclusões, faz previsões, interpreta, especula e/ou editorializa de forma a aprimorar o significado do texto ou que vão além do texto, e consegue explicar a origem da inferência tanto no texto quanto no esquema. 5. Faz previsões, interpretações e tem outros pensamentos originais acerca do texto, os quais incluem [e] aprimoram o significado geral do texto e o tornam mais memorável para o leitor. Pode extrapolar para outros textos e contextos, e consegue explicar a forma como as inferências ajudam a aprofundar a compreensão. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Inferência: Pontuação Geral</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/inferência. 2. Tenta fazer uma previsão ou chegar a uma conclusão imprecisa, minimamente relacionada ao texto ou não substanciada com informações de texto. 3. Chega a conclusões ou faz previsões sobre conteúdo não diretamente declarado no texto, usando algum esquema; compreende a essência do texto, mas as inferências são razoavelmente seguras (óbvias). 4. Desenha a conclusões, faz previsões, interpreta, especula e/ou editorializa de forma a aprimorar o significado do texto ou que vão além do texto, e consegue explicar a origem da inferência tanto no texto quanto no esquema. 5. Faz previsões, interpretações e tem outros pensamentos originais acerca do texto, os quais incluem [e] aprimoram o significado geral do texto e o tornam mais memorável para o leitor. Pode extrapolar para outros textos e contextos, e consegue explicar a forma como as inferências ajudam a aprofundar a compreensão. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Inferência: Pontuação Geral</p>
<p>Rubrica FAZENDO PERGUNTAS</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/sem perguntas. 2. Faz perguntas literais que não se relacionam com o texto ou podem estar relacionadas ao texto de forma tangencial apenas. 3. Faz perguntas literais ou perguntas no sentido de esclarecer o significado, parece ter apreendido essência da seleção, mas não faz perguntas para aprimorar o significado ou especular sobre o significado 	<p>Rubrica FAZENDO PERGUNTAS</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sem resposta/sem perguntas. 2. Faz perguntas literais que não se relacionam com o texto ou podem estar relacionadas ao texto de forma tangencial apenas. 3. Faz perguntas literais ou perguntas no sentido de esclarecer o significado, parece ter apreendido essência da seleção, mas

<p>implícito. As perguntas podem não estar relacionadas a ideias importantes no texto.</p> <p>4. Faz perguntas para aprimorar o significado do texto (resposta crítica, ideia geral), utiliza perguntas para explorar ideias/conteúdos salientes dentro e fora do texto. As perguntas podem levar a outras questões cada vez mais significativas.</p> <p>5. Utiliza perguntas para contestar a validade do texto ou da postura/motivo ou ponto de vista do autor, e para melhorar seu entendimento do texto; as perguntas podem ser retóricas e ir além do escopo do texto. Consegue explicar a forma como as perguntas levam o leitor a compreender [o texto] mais profundamente.</p> <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Fazendo Perguntas: Pontuação Geral</p>	<p>não faz perguntas para aprimorar o significado ou especular sobre o significado implícito. As perguntas podem não estar relacionadas a ideias importantes no texto.</p> <p>4. Faz perguntas para aprimorar o significado do texto (resposta crítica, ideia geral), utiliza perguntas para explorar ideias/conteúdos salientes dentro e fora do texto. As perguntas podem levar a outras questões cada vez mais significativas.</p> <p>5. Utiliza perguntas para contestar a validade do texto ou da postura/motivo ou ponto de vista do autor, e para melhorar seu entendimento do texto; as perguntas podem ser retóricas e ir além do escopo do texto. Consegue explicar a forma como as perguntas levam o leitor a compreender [o texto] mais profundamente.</p> <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Fazendo Perguntas: Pontuação Geral</p>
<p>Rubrica ESTABELECENDO IMPORTÂNCIA EM UM TEXTO</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhuma resposta, respostas aleatórias, tentativa imprecisa de identificar elementos importantes. 2. Identifica que alguns conteúdos (podendo ser baseado em imagens ou elementos gráficos) são mais importantes para o significado do texto, mas podem ser imprecisos ou sem importância para o significado maior do texto. 3. Identifica palavras, personagens e/ou eventos como sendo mais importantes para o significado geral, consegue articular, de forma inicial, o motivo pelo qual essas ideias podem ser mais importantes, compreende a essência da seleção, pode utilizar recursos do texto, como negrito e legendas, para identificar importância. Pode focar em 	<p>Rubrica SUMARIZAÇÃO</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nenhuma resposta, respostas aleatórias, tentativa imprecisa de identificar elementos importantes. 2. Identifica que alguns conteúdos (podendo ser baseado em imagens ou elementos gráficos) são mais importantes para o significado do texto, mas podem ser imprecisos ou sem importância para o significado maior do texto. 3. Identifica palavras, personagens e/ou eventos como sendo mais importantes para o significado geral, consegue articular, de forma inicial, o motivo pelo qual essas ideias podem ser mais importantes, compreende a essência da seleção, pode utilizar recursos do texto, como negrito e legendas, para

<p>ideias que não são críticas para entender o texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica ao menos um conceito-chave, ideia ou tema como sendo importante para o significado geral do texto, ideia-conceito ou tema não são claramente identificados como sendo importantes no texto. Consegue explicar, de forma clara, o motivo pelo qual que ele/ela acredita que a ideia seja importante, pode ser capaz de relacioná-la com outras ideias e esquemas em textos similares. Identifica várias ideias ou temas; pode atribuí-los a diferentes pontos de vista; discute a posição ou propósito do autor e sua relação com os principais temas e ideias no texto. Ideias aprimoram o significado do texto. O/A aluno/a consegue explicar o motivo pelo qual ou a forma como estabelecer importância aprimora a compreensão. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Estabelecendo Importância: Pontuação Geral</p>	<p>identificar importância. Pode focar em ideias que não são críticas para entender o texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica ao menos um conceito-chave, ideia ou tema como sendo importante para o significado geral do texto, ideia-conceito ou tema não são claramente identificados como sendo importantes no texto. Consegue explicar, de forma clara, o motivo pelo qual que ele/ela acredita que a ideia seja importante, pode ser capaz de relacioná-la com outras ideias e esquemas em textos similares. Identifica várias ideias ou temas; pode atribuí-los a diferentes pontos de vista; discute a posição ou propósito do autor e sua relação com os principais temas e ideias no texto. Ideias aprimoram o significado do texto. A criança consegue explicar o motivo pelo qual ou a forma como estabelecer importância aprimora a compreensão. <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Estabelecendo Importância: Pontuação Geral</p>
<p>Rubrica UTILIZANDO IMAGENS SENSORIAIS E EMOCIONAIS</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> Nenhuma resposta ou inseguro em relação ao que ele/ela deve descrever. Descreve alguns elementos visuais ou outras imagens sensoriais e/ou emocionais; pode estar ligado diretamente ao texto ou a uma descrição da ilustração no texto, pode não ser relevante para o significado geral. Descreve imagens mentais próprias, geralmente visuais; parece entender a essência da seleção, as imagens podem estar relacionadas ao texto ou imagem apenas superficialmente, podem incluir algumas imagens emocionais. 	<p>Rubrica VISUALIZAÇÃO</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> Nenhuma resposta ou inseguro em relação ao que ele/ela deve descrever. Descreve alguns elementos visuais ou outras imagens sensoriais e/ou emocionais; pode estar ligado diretamente ao texto ou a uma descrição da ilustração no texto, pode não ser relevante para o significado geral. Descreve imagens mentais próprias, geralmente visuais; parece entender a essência da seleção, as imagens podem estar relacionadas ao texto ou imagem apenas

<p>4. Cria e descreve imagens multissensoriais e/ou emocionais que aprimoram o significado do texto, as imagens podem se estender além do texto para outros livros, tópicos, ideias.</p> <p>5. Elabora imagens multissensoriais e emocionais para aprimorar a compreensão, as imagens vão além da seleção para questões e ideias mais amplas, explica o motivo pelo qual/maneira como as imagens melhoram a compreensão do significado.</p> <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Utilizando Imagens Sensoriais e Emocionais: Pontuação Geral</p>	<p>superficialmente, podem incluir algumas imagens emocionais.</p> <p>4. Cria e descreve imagens multissensoriais e/ou emocionais que aprimoram o significado do texto, as imagens podem se estender além do texto para outros livros, tópicos, ideias.</p> <p>5. Elabora imagens multissensoriais e emocionais para aprimorar a compreensão, as imagens vão além da seleção para questões e ideias mais amplas, explica o motivo pelo qual/maneira como as imagens melhoram a compreensão do significado.</p> <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Utilizando Imagens Sensoriais e Emocionais: Pontuação Geral</p>
<p>Rubrica SINTETIZANDO</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação do aluno em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral do aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resposta aleatória ou nenhuma resposta; pode dar o título 2. Identifica alguns eventos do texto - ordem aleatória ou ilógica. 3. Sintetiza com alguma consciência da sequência de eventos - início, meio, fim ou a cronologia do texto. Compreende a essência do texto, pode falar sobre a forma como ele/ela mudou seu pensamento acerca do texto durante a leitura, pode compartilhar detalhes ou ideias tangencialmente relacionadas ao texto. 4. Aprimora o significado no texto com síntese; pode incorporar o próprio esquema; utiliza elementos da história para melhorar a síntese; pode identificar temas-chave; descreve como o pensamento evoluiu desde o início até o fim da passagem. 5. Síntese sucinta utilizando estrutura de história/gênero internalizada; identifica temas-chave; pode articular a forma como a síntese promove uma compreensão mais profunda - consegue articular como a flexibilidade no pensamento e na síntese aprimora a compreensão. 	<p>Rubrica SINTETIZANDO</p> <p>Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resposta aleatória ou nenhuma resposta; pode dar o título 2. Identifica alguns eventos do texto - ordem aleatória ou ilógica. 3. Sintetiza com alguma consciência da sequência de eventos - início, meio, fim ou a cronologia do texto. Compreende a essência do texto, pode falar sobre a forma como ele/ela mudou seu pensamento acerca do texto durante a leitura, pode compartilhar detalhes ou ideias tangencialmente relacionadas ao texto. 4. Aprimora o significado no texto com síntese; pode incorporar o próprio esquema; utiliza elementos da história para melhorar a síntese; pode identificar temas-chave; descreve como o pensamento evoluiu desde o início até o fim da passagem. 5. Síntese sucinta utilizando estrutura de história/gênero internalizada; identifica temas-chave; pode articular a forma como a síntese promove uma compreensão mais profunda -

<p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Sintetizando: Pontuação Geral</p>	<p>consegue articular como a flexibilidade no pensamento e na síntese aprimora a compreensão.</p> <p>Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3</p> <p>Notas de Observação:</p> <p>Sintetizando: Pontuação Geral</p>
--	--

APÊNDICE D - Lista de livros utilizados para a mediação das Oficinas “Pequeno Leitor”

Título	Autoria	Editora
“Quem tem medo de monstro”	Ruth Rocha e Mariana Massarani	Salamandra
“A casa sonolenta”	Audrey Wood e Don Wood	Ática
“Novas duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”	Ruth Rocha e Mariana Massarani.	Salamandra
Viviana, a rainha do pijama”	Steve Webb.	Salamandra
“Não”	Livro “Não” de Marta Altés.	Brinque-book
“O homem que amava caixas”	Stephen Michael King	Brinque-book
“Para quê serve um livro”	Cholé Legeay	Pulo do Gato

APÊNDICE E - Questionário “Ações “antes, durante e depois da leitura literária” para professores que atuam na Educação Infantil.

Identificação

Idade *

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- masculino
 feminino

Estado: *

Marcar apenas uma oval.

Formação: *

Marque todas que se aplicam.

- Magistério
 Licenciatura plena –
 Pedagogia Licenciatura curta
– Pedagogia
 Outro: _____

Tempo de atuação como professor na Educação Básica *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 mais de 20 anos

Tempo de atuação na Educação Infantil *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 20 anos
 mais de 20 anos

Caso atue em mais de uma creche/pré-escola ou turma, escolha uma para responder às próximas questões:

Atualmente atuo em: *

Marcar apenas uma oval.

- instituição
pública
 instituição
privada Outro: _____

Atualmente atuo em: *

Marcar apenas uma oval.

- Creche para crianças de até três/quatro anos de idade
- Pré-escola ou escola, para as crianças de quatro a cinco/seis anos de idade

Atualmente atuo com crianças na faixa etária de: *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 1 ano (Primeiro ano)
- 1 a 3 anos (Primeira infância)
- 3 a 6 anos (Idade Pré-escolar)

Questionário referente às ações “antes, durante e depois da leitura literária”

1. Quantidade média de livros de literatura infantil presentes na sala que atuo: *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 10
- 11 a 20
- 21 a 50
- Acima de 50 livros

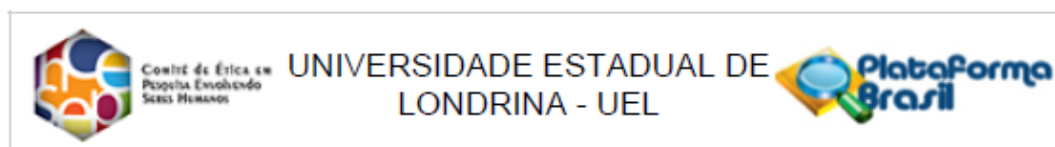
	Nunca	Quase nunca	Quase Sempre	Sempre
2. Com que frequência conto histórias para as crianças sem usar o livro de literatura:				
3. Com que frequência leio livros de literatura infantil para as crianças:				
4. Com que frequência as crianças manipulam por si só livros de literatura infantil:				
5. Com que frequência as crianças podem escolher um livro para ser lido pelo professor:				
6. Com que frequência as crianças podem escolher um livro para ser levado para casa:				
7. Com que frequência as leituras são realizadas em sala de aula:				
8. Com que frequência as leituras são realizadas no parque, pátio, jardim, brinquedoteca:				
9. Com que frequência as crianças vão à biblioteca:				
10. Com que frequência proponho uma brincadeira ou música para iniciar ou finalizar a leitura de uma história:				
11. Com que frequência apresento o motivo da escolha do livro que será lido para as crianças:				
12. Com que frequência apresento autor e ilustrador do livro para as crianças:				
13. Antes de iniciar a leitura do livro, faço perguntas para as crianças sobre o título, ilustrações e autor:				
14. Procuo relacionar a história lida com os conhecimentos prévios das crianças:				
15. Com que frequência analiso os paratextos do				

livro (capa, dedicatória, biografia, guarda, quarta capa) junto com as crianças.				
16. Com que frequência interrompo a leitura para conversar com as crianças sobre acontecimentos, personagens, ilustrações do livro:				
17. Com que frequência as crianças fazem conexões da história com suas vidas, outras histórias ou outros personagens.				
18. Com que frequência as crianças tentam inferir (adivinhar, descobrir o significado, tirar conclusões a partir do contexto, palavras, imagens), criando uma interlocução com a história lida.				
19. Com que frequência proponho que as crianças criem imagens mentais (visualizem imagens, situações, personagens) sobre a história:				
20. Durante ou após a leitura, enfatizo palavras, detalhes e imagens importantes para mostrar às crianças as ideias principais do livro:				
21. Com que frequência proponho que as crianças ilustrem situações/momentos da história lida:				
22. Com que frequência fazemos uma roda de conversa sobre a história lida:				
23. Ao final da história, FAÇO PERGUNTAS sobre as inferências (conexões, adivinhações, previsões, conclusões) realizadas anteriormente pelas crianças:				
24. Com que frequência as crianças fazem o reconto da história:				
25. Após a leitura, proponho perguntas diretas para as crianças sobre o título e personagens principais:				
26. Com que frequência questiono as crianças sobre a moral da história:				
27. Após a leitura, questiono as crianças sobre sua visão individual e posicionamentos sobre a história lida				
28. Com que frequência levo desenhos de personagens do livro para colorir				
29. Com que frequência retiramos palavras ou letras do livro literário para cópia no caderno, folha ou quadro:				
30. Com que frequência todas as crianças podem manipular o livro lido pelo professor:				
31. Proponho imitações, teatros, músicas ou outras vivências artísticas a partir da história lida para as crianças:				
32. Com que frequência planejo os momentos de leitura literária:				
33. Com que frequência leio o livro antes de ler para as crianças:				
34. Considero que utilizo estratégias de leitura com as crianças.				
35. Com que frequência realizamos brincadeiras de faz de conta a partir da leitura da história:				
36. Utilizo o livro de literatura infantil para ensinar ou fazer tarefas com o alfabeto:				
37. Abrevio a história para ler com as crianças, deixando de pronunciar palavras difíceis.				
38. Organizo o momento da leitura de forma que todas as crianças possam visualizar as imagens do				

livro:				
39. Mostro as ilustrações para as crianças, somente após o término da leitura:				
40. Escolho livros que considero que apresentam fundo moral e educativo:				
41. Escolho livros reconhecidos por sua qualidade estética que despertam a capacidade de imaginação e criação da criança:				
42. Considero que o objetivo maior da leitura é ensinar a relação grafema-fonema presente nos livros.				
43. O magistério e/ou a licenciatura me possibilitaram conhecimentos sobre leitura e literatura na Educação Infantil:				
44. Me sinto preparado para mediar momentos de leitura literária com as crianças que atuo:				
45. Prefiro histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores:				
46. Me preocupo a com a entonação de voz, ritmo, emoção, gestualidade e figurino durante a leitura para as crianças:				

ANEXO

ANEXO A - Comprovante de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PEQUENO LEITOR E O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: possibilidades para a formação da atitude leitora na infância

Pesquisador: Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17954319.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio