

EU CONTO, TU CONTAS, ELE CONTA: A LEITURA COMPARTILHADA PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

I TELL, YOUR TELLS, HE TELLS: SHARED READING TO PROMOTE CHILD PROTAGONISM

Jéssica Maís Antunes 1
Rosemari Lorenz Martins 2
Marinês Andrea Kunz 3

Resumo: Antes da escolarização formal, as crianças já adquirem conhecimentos sobre aspectos da linguagem oral e escrita. Portanto, esta pesquisa objetiva verificar em que medida atividades com textos literários contribuem para o letramento emergente das crianças através da aplicação da escala de letramento emergente desenvolvida por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998). As atividades foram desenvolvidas em um projeto que envolve leitura compartilhada e inicialmente, foi aplicada a escala de letramento emergente aos participantes para verificar seu nível de letramento emergente. Em seguida, foram desenvolvidos momentos de leitura mediada, e por fim, foram analisadas as atividades realizadas pelos alunos, com o intuito de verificar se apresentavam evolução em relação aos resultados obtidos com a aplicação da escala. Ao final da pesquisa, os alunos demonstraram que possuíam habilidades de linguagem oral mais consolidadas, melhoraram suas construções narrativas, passaram de ouvintes para contadores de histórias e adquiriram conhecimentos sobre o mundo da escrita.

Palavras-chave: Letramento emergente. Leitura compartilhada. Literatura. Linguagem.

Abstract: Before formal schooling, children already acquire knowledge about aspects of oral and written language. Therefore, this research aims to verify to what extent activities with literary texts contribute to children's emerging literacy through the application of the emerging literacy scale developed by Saint-Laurent, Giasson and Couture (1998). The activities were developed in a project that involves shared reading and initially, the emerging literacy scale was applied to the participants to verify their level of emergent literacy. Then, moments of mediated reading were developed, and finally, the activities carried out by the students were analyzed, in order to verify whether they presented evolution in relation to the results obtained with the application of the scale. At the end of the research, the students demonstrated that they had more consolidated oral language skills, improved their narrative constructions, went from listeners to storytellers and acquired knowledge about the world of writing.

Keywords: Emerging literacy; Shared reading; Literature; Language.

Mestre em Letras, Universidade Feevale. Lattes <http://lattes.cnpq.br/1883892156062924>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6948-554X>.
E-mail: jehantunes31@gmail.com 1

Doutora em Letras Universidade Feevale. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4951548133959060>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>.
E-mail: rosel@feevale.br 2

Doutora em Linguística e Letras, Universidade Feevale. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4023392978446829>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1573> 3

Introdução

A infância é um período mágico, em que a imaginação e o faz de conta fazem parte cotidiano das crianças. Através da música, do desenho, da literatura, etc., a criança encontra um caminho para expressar-se e desenvolver-se, ampliando sua visão de mundo e constituindo-se como sujeito. Quando a literatura está presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade, muitos são os benefícios que provém dela, como o desenvolvimento da afetividade, da imaginação e a compreensão do mundo, pois a literatura forma e prepara para a vida. Pesquisas como as de Cunha (1974), Abramovich (1991), Saraiva (2001), Lajolo (2002), Cavalcanti (2002), Zilberman (2012) entre outras vem apontando as inúmeras contribuições da literatura para a formação humana, por isso, o trabalho com a literatura torna-se crucial para o desenvolvimento e a ampliação de diferentes habilidades nas crianças, especialmente no que tange à linguagem.

A concepção de infância e do que significava ser criança historicamente foi se transformando ao logo dos anos na sociedade. Antes vista como um adulto em miniatura, que necessitava ser moldada para se adequar às normas da sociedade, a criança agora é vista como sujeito social, que faz parte da cultura e que aprende com o meio em que está inserida (VYGOTSKY, 1998).

A criança constrói seu conhecimento através de trocas comunicativas com outras pessoas e da experimentação do meio em que se insere. Para, Bahktin (1992), é por meio da linguagem que o mundo e o sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal, pois a língua é um fenômeno social. Então, durante seu desenvolvimento, a criança vai construindo um sentimento de pertencimento social decorrente do contato com conteúdos e concepções perpassados pelo grupo social a que pertence, sendo a língua materna o caminho para que isso aconteça.

Entre os dois e três anos, a criança começa a fazer uso correto das formas e estruturas gramaticais da fala, mesmo sem compreender suas respectivas representações lógicas, o que configura o início do estágio de psicologia ingênua. Entre os três e os sete anos, inicia o estágio da fala egocêntrica ou das operações com signos superiores, o que é o começo da internalização da linguagem, em que o pensamento se liga à linguagem para a resolução de pequenas tarefas, e a linguagem da criança se volta para si (VYGOTSKY, 1988).

A escrita e a leitura são consideradas pela sociedade como atividades humanas essenciais para exercer a cidadania. Nesse sentido, desenvolve-se, na Educação Infantil, o letramento, com vistas à alfabetização.

Letramento e alfabetização são coisas diferentes, isso porque, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 20).

Sendo assim, durante o período entre o nascimento e a alfabetização escolar, as crianças vão construindo diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita, então é importante e necessário para seu desenvolvimento de forma integral, estimular e proporcionar vivências mais próximas com a literatura. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida as atividades literárias contribuem para o letramento emergente de crianças entre 3 e 4 anos.

Assim sendo, antes da alfabetização, é importante serem incorporadas práticas de contato com a escrita, com os livros, de ouvir e contar muitas histórias, pois a criança já vai distinguindo letras e palavras de números e de desenhos, a direção em que nossa escrita é realizada entre outras coisas (SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989, WHITEHURST; LONIGAN, 1998, GILLEN; HALL, 2013), práticas que fazem parte do letramento emergente.

Metodologia

Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Campo Bom/RS, com quatro alunos com idades entre três e quatro anos. Foram utilizados quatro livros de literatura infantil previamente selecionados, que se complementam entre si para a construção da narrativa e para o trabalho com a oralidade e o olhar visual, sendo elas: *A casa sonolenta* (WOOD, 2004), *Uma história atrapalhada* (RODARI, 2007), *O sonho brotou* (MORICONI, 2010) e *Como pegar uma estrela* (JEFFERS, 2009).

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação

prática dirigida à solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013, p. 51). Pode ser também classificada como explicativa, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno (GIL, 2002, p. 171). Sendo ela também de natureza qualitativa, compreendendo o estudo bibliográfico de teorias sobre leitura, literatura e letramento, além da aplicação de um projeto de leitura, diagnóstico do nível de letramento emergente dos participantes e análise dos resultados através da comparação e da análise da gravação da atividade inicial e da final de contação de história em relação aos componentes de letramento emergente.

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

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

As pesquisas de Whitehurst e Lonigan (1988) mostram que podemos dividir o letramento emergente em três vertentes distintas de estudos: 1) *Emergent Literacy* - estuda as habilidades importantes que acontecem antes da leitura e da escrita; 2) *Emergent Literacy Environments* - estuda quais experiências podem afetar o desenvolvimento do letramento emergente; 3) *Emergent Literacy Movement* - as práticas sociais são importantes antes do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A leitura de fato inicia quando o sujeito tenta interpretar a realidade em que está inserido e percebe que, através de suas ações, pode modificar sua forma de vida, pois “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 2002, p. 07).

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

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

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

As estratégias desenvolvidas por Whitehurst e outros pesquisadores (WHITEHURST et al., 1988, 1994; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; ZEVENBERGEN; WHITEHURST; ZEVENBERGEN, 2003)

dividem-se em: PEER (prompt, evaluate, expand and repeat) e CROWD (completion, recall, open-ended, wh-questions and distancing).

Na utilização da estratégia PEER e CROWD, o mediador da leitura pode fazer uso dos seguintes passos: (a) leitura em voz alta com encorajamento da fala da criança, chamando sua atenção para aspectos que compõem o livro - pode-se completar partes de frases do texto, fazer perguntas sobre o que está acontecendo em determinada página, chamar atenção para aspectos da ilustração, perguntando quais cores estão sendo utilizadas, onde a história está acontecendo; (b) o mediador de leitura avalia a resposta da criança; (c) o mediador amplia ou expande a resposta; (d) a criança repete a ampliação - a criança reformula ou acrescenta informações ou pode-se voltar algumas páginas e recontar as partes em conjunto; (e) pode-se perguntar se as crianças já vivenciaram algo parecido.

Na infância, as primeiras leituras acontecem através da mediação de um leitor mais experiente ou pela própria criança, quando pega um livro e realiza a leitura de suas imagens, acionando suas habilidades e seus conhecimentos, o que se considerada como uma leitura dialógica, que é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente (WHITEHURST, 1998).

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

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

Para Debus (2019, p. 8), a presença da literatura no espaço escolar, além de direito do sujeito aprendiz, é ponte entre o vivido e o que está por viver, entre as lidas da escola e as lidas do mundo, sem espaços apartados, mas unificados na trama social.

Assim, “nossa tarefa mais importante é desenvolver nos cidadãos, a capacidade de pensar. Porque é com o pensamento que se faz um povo” (ALVES, 1999, p. 22), e por isso o papel dos professores se torna tão importante, pois ele é um dos responsáveis em conjunto com a família que cria e desenvolve conceitos e percepções nos alunos.

Para tanto, é preciso que a escola e a família construam uma atmosfera de interlocução desde a infância, dando voz aos sujeitos. Além disso, é importante favorecer atividades de diálogo, de discussão, de escrita entre outras, para que se possa acabar com a pedagogia do silêncio, auxiliando os sujeitos na tomada de consciência e na busca pela emancipação, o que se buscou, em alguma medida, com a investigação que aqui se apresenta.

Resultados e discussões

Na primeira etapa da pesquisa pôde-se perceber que os alunos já tinham muitos conhecimentos no que se refere ao letramento emergente, pois, na aplicação da Escala, os alunos tiveram uma pontuação muito boa, considerando sua faixa etária, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1. Escala de letramento emergente - diagnóstico

	A1	A2	A3	A4
Componentes de Letramento	Pontuação			
1. Interesse por livros	3	3	2	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	3	2	3
3. Participação ativa durante a leitura	3	2	2	1
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5	3	3

5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	1	1	1	1
6. Conhecimento de conceitos de escrita	1	1	0	0
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	0	0	0	0
8. Conhecimento sobre funções da escrita	1	1	1	1
9. Reconhecimento de palavras do cotidiano	0	0	0	0
10. Reconhecimento do primeiro nome	0	0	0	0
11. Leitura de faz de conta	3	3	3	3
12. Traçado e princípio alfabético	8	4	3	3
Pontuação Total	28	23	17	18

Fonte: Resultados relativos aos escores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados com base em Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998).

Observando-se os resultados apresentado no Quadro 1, fica evidente que, mesmo na etapa da Educação Infantil, os alunos já possuem muitos conhecimentos acerca do mundo letrado e estão familiarizados com os itens que compõem a escala, mesmo que tenham apresentado entendimento ou evolução reduzida no que diz respeito à escrita.

A partir desse diagnóstico, foram selecionados os livros e desenvolvidas as atividades, com cuidado e respeito ao gosto das crianças. A cada leitura realizada com as crianças, sempre se procurou chamar sua atenção para diferentes aspectos do livro, como a capa, o nome do autor, as cores, as personagens, barulhos eventuais que a cena ou a personagem pedia, observaram-se também os detalhes das ilustrações, faz-se contagem de pessoas e de figuras ou objetos, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2. Exemplos de interações

O que tem na capa? - A pesquisadora perguntou. [...]. Em seguida, pedi que descrevessem a menina da capa do livro.

Uma história atrapalhada

[...] a pesquisadora falou que o nome da história era *A casa sonolenta*, do autor Audrey Wood, quando o reconhecimento da capa e de seus elementos foi iniciada. A pesquisadora aproximou-se das imagens e perguntou aos alunos o que estavam vendo na capa do livro. A ALUNA 1 começou a falar que tinha a vovó e o menino, então apontei para uma das figuras e perguntei o que era. ALUNA 1 falou que era uma ovelha, mas a pesquisadora interveio e lhes contou que era um cachorrinho, um poodle, um cachorrinho da vovó. Por fim, lhes perguntei: - Onde eles estão amigos?

A casa sonolenta

Fonte: Interações realizadas durante a leitura compartilhada.

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

Figura 1. Momento de contação entre os participantes da pesquisa



Fonte: Imagens do acervo da autora.

Esses momentos de contação de histórias para as outras crianças, em situações que permitem a atenção e a escuta, fornecem às crianças um repertório rico em oralidade (BRASIL, 1998, p.135), pois permitem que a criança amplie seus contextos comunicativos, fazendo uso da linguagem de forma significativa.

Durante a contação do livro *Uma história atrapalhada* por um dos participantes da pesquisa para outra colega, quando chegou a parte em que a Chapeuzinho fala diretamente com o autor do livro, corrigindo-o sobre como deveriam ser os fatos, a participante mudou seu tom de voz e bateu no chão, fazendo barulho, afirmando com ênfase como acreditava que a personagem diria. Esse movimento que as crianças começaram a adotar por conta própria é denominado de “interação participativa” (OLIVEIRA, 2009), pois permite a participação ativa dos ouvintes, o que possibilita o incentivo à fala da criança e a aprendizagem da escuta do que o outro também tem a dizer.

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

Na hora em que a criança faz a representação da leitura, sua criatividade aflora e sua imaginação pode percorrer caminhos que talvez o adulto em sua contação nunca percorra, pois “[...] a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento.

Figura 2: Plantando um sonho como no livro.



Fonte: Imagens do acervo da autora.

Os momentos de leitura e escuta dos alunos geraram mudanças na forma como as crianças falavam, pode-se perceber isso através da comparação entre a primeira narração realizada pelos alunos, Quadro 3, e sua última narração, Quadro 4, em que conseguiram construir uma sequência narrativa, composta de um vocabulário rico e mais extensa que a primeira. Acredita-se que essa modificação e sofisticação do comportamento verbal dos participantes tenha ocorrido em função das interações contínuas com a literatura infantil, do estímulo à fala e de outros estímulos externos que possam ter contribuído para seu desenvolvimento.

Quadro 3. Primeira narração

Como pegar uma estrela
Timidamente ele pegou o livro, olhou a capa e foi para a contracapa e falou:
Foguete.
Balão. (Apontou para a personagem e afirmou que era um balão).
Um balão. (Imagem do menino na janela).
Balão. (Imagem do menino na árvore tentando pegar a estrela).
Balão. (Imagem do menino na praia de mãos dadas com a estrela).
A estrela.
Balão. (Imagem do menino na floresta olhando para a estrela).
Balão. (Imagem do menino comendo).
Balão. (Imagem do menino olhando para o céu).
Balão. (Imagem do menino sentado na frente de uma árvore).
Balão. (Imagem do menino almoçando, esperando, esperando).
Balão. (Imagem do menino tentando pegar a estrela ao subir na árvore).
Balão. (Imagem do menino com a boia).
Balão. (Imagem do menino tentando alcançar a estrela).
Olhou a próxima página e seguiu adiante e novamente disse:
Balão. (Imagem do menino na praia conversando com um passarinho).
Balão. (Imagem do menino na praia).
Aqui ele tá com o livro igual ao nosso né?
Após isso me devolveu o livro.

Fonte: acervo da autora.

Quadro 4. Última narração

A casa sonolenta
Era uma vez uma casa sonolenta, aonde todos viviam dormindo.
Um menino sonhando, um cachorro, um gato, um rato, uma pulga.
A pulga acordou o rato.
A pulga picou o rato, daí assustou o gato.
Assustou todo mundo.
Deu um susto na vovó e no menino e no cachorro.
Quebrou a cama.
A cama era uma mesa, mas a cama parece com mesa, não é né?
Porque eles dormem sem coberta?
Acordados.
Daí ninguém vivia mais dormindo.

Fonte: acervo da autora.

Através da análise das falas das crianças, pode-se perceber que os alunos tiveram muitos avanços em relação aos componentes de letramento existentes na escala aplicada anteriormente, isso porque, ao longo dos momentos de contação das histórias, as relações que os alunos tinham com o livro mudaram e, em diferentes momentos, iam pegar livros que estavam disponíveis a seu redor para brincarem. Ocorriam brigas e disputas para ver quem iria pegar o livro depois da leitura da mediadora, para que pudessem contar também a história aos seus colegas.

Nos encontros, foi possível perceber que a atenção das crianças e seus interesses estavam concentrados na mediadora, pois vinham correndo quando a viam chegando com livros, brigavam com os colegas em lugares mais próximos a ela, chamavam a atenção de colegas que não estavam participando da pesquisa, que vinham espiar, para que fizessem silêncio e não interrompesse esse momento. Completavam partes das histórias, durante a atividade realizada com o baú de imagens das personagens, contavam e relacionavam fatos de sua vida com a história. Outro ponto positivo foi a maneira respeitosa como passaram a pegar os livros, demonstrando carinho e cuidado com aquele objeto imagético, segurando-o corretamente, cuidando para não rasgarem e nem amassarem as páginas.

Apesar da faixa etária, as crianças demonstraram também que adquiriram alguns conhecimentos sobre o mundo da escrita, como, por exemplo, a percepção da direção que a escrita ocorria, quando passavam seus dedinhos pelas frases da esquerda para a direita; mesmo sem saberem ler, sabendo reconhecer em que locais o título se encontrava, aprenderam que a história de um livro se constrói página por página, que ele tem começo, meio e fim, que alguém foi responsável por sua escrita, por seus desenhos. Houve avanços na forma como realizavam suas leituras de faz de conta, pois, durante suas construções narrativas, conseguiram realizar a sequência das figuras, usavam entonação, perceberam a ordem temporal dos eventos e familiarizaram-se com novos sentidos e significados de novas palavras.

Ao rever as narrações dos participantes da pesquisa, parece evidente que os roteiros de leitura aplicados contribuíram para que a pesquisa desse certo, pois foram úteis e práticos para a pesquisa, mas somente eles não foram responsáveis pelos resultados, pois há diversas formas de trabalho com a utilização das histórias e outros estímulos externos que as crianças vivenciam diariamente, não existindo uma receita mais correta de como fazer. O importante é identificar, ao final das leituras, o brilho no olhar e a sede por mais literatura na linguagem corporal dos alunos.

Considerações Finais

A forma como foi utilizada a literatura nesta pesquisa contribuiu efetivamente, mesmo que tenha ocorrido por pouco tempo, tanto para o desenvolvimento da linguagem corporal quanto para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Foi possível perceber que, quando os alunos falavam ou contavam as histórias, aos poucos, desenvolveram uma sequência narrativa, começaram a compreender o funcionamento do sistema literário, como, por exemplo, a forma correta de segurar e folhear um livro. Verificou-se também aumento da familiaridade com elementos que compõe o livro, como a capa, o título e o nome do autor. Além disso, houve expansão de vocabulário e passaram a prestar mais atenção aos itens que diziam respeito aos elementos da narrativa relacionados ao enredo e às personagens.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade na infância, da importância de atividades que auxiliem no desenvolvimento da fala e que, durante a vida desses alunos, o fascínio pela literatura não faça parte apenas da infância, mas que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra cada dia. Assim, poderão multiplicar tudo que aprendem, para que outros possam apaixonar-se também pelo mundo literário.

Referências

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

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

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

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.
- DEBUS, Eliane. Nas errâncias, os encontros: Quando o término da leitura é o local de partida. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de (Orgs.). **Quando se lê a literatura infanto e juvenil, o que se lê?** Como se lê? Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.
- DOYLE, B. G. & BRAMWELL, W. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. **The Reading Teacher**, 59(6), 2006, p. 554-564.
- ERGÜL, C., AKOĞLU, G., KARAMAN, G. & SARICA, A.D. Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. **Journal of Theoretical Educational Science**, 10(2), 2017, p. 191-219.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILLEN, J; HALL, N. The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds), **The handbook of early childhood literacy**. 2ª ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- OLIVEIRA, M^a. Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C.. Emergent literacy and intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, 21(3), 267-281, 1998.
- SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K. **Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO)**. Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.
- SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 727 - 757.
- SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (Eds.). **Emerging literacy: young children learn to read and write**. Newark, D. E: International Reading Association, 1989. p. 63 - 79.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ MENCHADA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, 24(4) 1988.

WHITEHURST, G.J.; EPSTEIN, J.N.; ANGELL, A.L.; PAYNE, A.C.; CRONE, D.A.; FISCHER, J.E. Outcomes of emergency literacy intervention in Heat Start. **Journal of Educational Psychology**, v.86, p.542-555, 1994. doi: 10.1037/0022-0663.86.4.542

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

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

Recebido em 13 de agosto de 2020.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.